



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

(AUTO)AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
- UM ESTUDO DE CASO-

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Felipe André Angst

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Maio de 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

AUTOAVALIAÇÃO DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

– UM ESTUDO DE CASO–

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Felipe André Angst

Sob orientação do Professor Doutor José Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Maio de 2017

AGRADECIMENTOS

A todos, mas de modo especial:

Ao orientador Professor Doutor José Matias Alves e a Todos os Professores da Universidade
Católica Portuguesa – Porto

À Universidade Católica de Moçambique

À Minha Família

À Família da Congregação do Espírito Santo

Ao Professor Doutor Rafael Chadreque

Aos Queridos(as) Colegas do Doutoramento

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos (as) os (as) que buscam incansavelmente a qualidade no ensino superior moçambicano.

RESUMO

A presente investigação teve como principal finalidade verificar as ações e os efeitos da autoavaliação da qualidade a partir de um estudo qualitativo de caso.

Pelo Decreto N° 63/2007, de 31 de Dezembro, é criado o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) e para implementar o sistema foi criado o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), uma instituição de direito público, dotado de personalidade jurídica e autonomia técnica e administrativa, tutelada pelo Ministro que superintende a área do ensino superior. Existem de facto, em conformidade com a lei 27/2009, diferentes documentos de regulação do ensino superior em Moçambique devidamente articulados e coerentes em fase de concretização.

O ensino superior moçambicano celebra 55 anos de existência, em 2017. Trata-se de uma oportunidade para refletir sobre os mecanismos de garantia da qualidade que têm recebido muita atenção nos últimos anos, principalmente por pressões internas e externas relacionadas com a progressiva massificação do ensino superior e a necessidade de alinhar o crescimento quantitativo das frequências com padrões internacionais de qualidade.

Registe-se ainda que o enquadramento normativo vincula as instituições à adoção forçada de práticas de autoavaliação, introduzindo-se-lhe uma dinâmica de regulação interna e externa que se admite tenha impactos nos modos de organização e gestão da qualidade educativa.

O intuito foi pesquisar o estado atual do desenvolvimento do processo de implementação do subsistema de autoavaliação da qualidade do ensino superior na Universidade Católica de Moçambique (UCM), numa das suas Unidades Básicas. Neste sentido, analisamos, através de um estudo exploratório, como ocorre o processo de autoavaliação, que dispositivos, órgãos e instrumentos foram criados, que relatórios foram produzidos, que planos de melhoria foram elaborados e efetivados e que efeitos produziu a autoavaliação nesta instituição.

Para tal, recorremos a metodologia de base qualitativa, que ambiciona e proporciona uma compreensão profunda do fenómeno a partir do contacto direto com diversos atores. Utilizamos o instrumento entrevista em profundidade (semi-estruturada), a análise documental, o diário de bordo, como principais fontes para a recolha de dados.

Os resultados obtidos apontam que a autoavaliação, embora marcada por dimensões ambíguas e debilmente articuladas, impulsionou mudanças e melhorias durante e depois das práticas autoavaliativas.

Palavras-chave: (Auto)avaliação, Qualidade, Ensino Superior, Melhoria, UCM

ABSTRACT

The main purpose of the present investigation was to verify the actions and their effects of the self - assessment of quality from a qualitative case study.

The Decree No. 63/2007 of December 31 established the Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) (translated as National Evaluation System, Accreditation and Quality Assurance of Higher Education). To implement this system Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) (translated as the National Council for Quality Assessment of Higher Education) was created as an institution governed by public law, endowed with legal personality and technical and administrative autonomy, under the supervision of the Minister responsible for higher education. This is in fact in accordance with the law 27/2009 as different documents of regulation of higher education in Mozambique duly articulated and coherent in the implementation phase.

Higher education in Mozambique celebrates 55 years of existence in 2017. This is an opportunity to reflect on quality assurance mechanisms, which have received much attention in recent years mainly due to internal and external pressures related to the progressive massification of higher education and the need to align quantitative growth of frequencies with international quality standards. It is important to note that the normative framework binds the institutions to the forced adoption of self-evaluation practices, introducing a dynamic of internal and external regulation that admits to have impacts on the modes of organization and management of educational quality.

The purpose of this study was to investigate the current state of development of the process of implementation of the subsystem of self-assessment of the quality of higher education at the Catholic University of Mozambique (UCM), in one of its Basic Unit. Analyze, through an exploratory study, what it is doing, how the self-assessment process occurs, what organs and instruments have been created, what devices have been created, what reports have been made, what improvement plans have been developed and implemented with the results of the self-assessment.

To this end, the research used a qualitative methodology, which aims at a deep understanding of the phenomenon through direct contact with different actors. We used the instrument in-

depth interview (semi-structured), the documentary analysis, the logbook, as the main sources for data collection.

The results obtained indicate that self-assessment, although marked by ambiguous and weakly articulated dimensions, led to changes and improvements during and after self-assessment practices.

Key words: (Self) Evaluation, Quality, Higher Education, Improvement, UCM

SIGLAS E ABREVIATURAS

SINAQES	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade
CNAQ	Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade
UCM	Universidade Católica de Moçambique
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
ES	Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
EES	Estabelecimento de Ensino Superior
UNESCO	Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas
EUA	Estados Unidos da América
EU	União Europeia
FEC	Faculdade de Educação e Comunicação
<i>ENQA</i>	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
UB (s)	Unidade (s) Básica (s)
<i>ISO</i>	<i>International Organization for Standardization</i>
<i>AEA</i>	<i>American Evaluation Association</i>
PEES	Plano Estratégico do Ensino Superior
<i>SWOT</i>	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats</i>
<i>JCSEE</i>	<i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation</i>
PEUCM	Plano Estratégico da Universidade Católica de Moçambique
MCTESTF	Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional
A	Avaliação
AA	Autoavaliação
AQ	Avaliação de Qualidade
AI	Avaliação Interna
AE	Avaliação Externa
CTA	Corpo Técnico Administrativo
TPCs	Tema de Casa
ICT	Tecnologia de Informação e Comunicação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
a) Definição do problema	2
b) Objetivos da investigação.....	4
c) Metodologia	4
d) Estrutura do trabalho	7
e) Preocupações e desafios da investigação	8
PARTE I- ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO	9
Capítulo I – Políticas educacionais e sua pressão para a qualidade no ensino superior.....	9
a) Economia do conhecimento e a preocupação com qualidade	9
b) Qualidade e o processo de Bolonha	18
c) Avaliação e qualidade educativa	19
d) Cultura da qualidade no ciclo da melhoria.....	27
e) Avaliação como <i>Accountability</i>	30
Capítulo II - As organizações no ensino superior: identidades e lógicas de ação	35
a) Modelo Burocrático	38
b) Modelo Democrático	41
c) Modelo da Ambiguidade.....	43
Capítulo III – Os dispositivos de regulação da avaliação de qualidade no ensino superior de Moçambique.....	46
a) Situação no contexto de Moçambique.....	46
b) Expansão e regulação da avaliação	48
c) O processo de autoavaliação, requisitos e indicadores.....	56
d) A experiência piloto do CNAQ: Primeiro ciclo da avaliação externa.....	59
Capítulo IV – A autoavaliação como processo de autoregulação e preparação da avaliação externa e acreditação dos cursos	63
a) Breve contexto historial da UCM.....	75
PARTE II- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	85
a) Questões de Investigação	85
b) Desenho metodológico	85
c) A opção pelo estudo de caso	86
d) Conceito de estudo de caso	88
e) Caraterísticas de um estudo de caso	90
f) Tipo e fases do estudo de caso	93
PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	100
1- Orientação para ação a nível nacional (referencial legal)	101

2- Orientação para ação de autoavaliação a nível institucional/UB	104
3- Ação para autoavaliação.....	118
4- Planos de orientação para ação de melhoria.....	126
5- Efeitos da autoavaliação no plano organizacional, profissional e social.....	129
a) Efeitos e desafios da qualidade	129
CONCLUSÕES.....	138
a) Efeitos da ação de autoavaliação.....	140
b) Constatações.....	143
c) Desafios.....	144
d) Linhas de investigação futuras	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
APENDICES.....	155

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1- Dimensões de um modelo de <i>accountability</i>	31
Quadro nº 2- Instituições de ensino superior públicas.....	75
Quadro nº 3- Instituições de ensino superior privadas.....	77
Quadro nº 4- Síntese de questões de investigação e técnicas de instrumentos de recolha de dados	97
Quadro nº 5- Síntese normativa nível nacional	102
Quadro nº 6- Síntese normativa nível institucional/UB	104
Quadro nº 7- PEUCM área nuclear e objetivos estratégicos	107
Quadro nº 8- PEUCM referência a avaliação da qualidade	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1- Mapa de distribuição de instituições e respectivas delegações	52
Fígura nº 2- Tabela de acreditação	58
Figura nº 3- Mapa de distribuição e expansão da UCM.....	81

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1- Evolução do Ensino Superior em números de instituições e estudantes.....53

Gráfico nº 2- Síntese de Instituições de Ensino Superior Publicas/Privadas 2015.....79

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1- Grelha de análise de conteúdo das entrevista E1,E2,E3,E4.....	156
Apêndice 2- Grelha da análise de conteúdo das atas das reuniões do conselho de direção (ACD)	194
Apêndice 3- Grelha da análise de conteúdo das atas das reuniões da comissão de autoavaliação (ACAA)	201
Apêndice 4- Diário de bordo	204
Apêndice 5- Quadro geral do número de atas dos órgãos, departamentos, reuniões da Unidade Básica ano de 2015 e número de ocorrências sobre prática de autoavaliação (AA)	213
Apêndice 6- Guião de Entrevista	214
Apêndice 7- Consentimento informado dos Entrevistados	219

INTRODUÇÃO

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, realizámos um estudo na área dos processos de autoavaliação de qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES) que é de grande interesse pessoal e profissional. Sendo docente universitário há mais de sete anos e mais de cinco anos como Diretor de uma Instituição de Ensino Superior, estivemos sempre com o olhar prático, reflexivo e questionador, voltado para qualidade, um tema que, verdadeiramente, nos apaixona.

Ademais, o envolvimento com o processo de autoavaliação em determinadas fases e noutros contextos, o percurso académico pessoal, sugestões de pessoas que consideravam à partida, a temática como pouco conhecida, pouco explorada no âmbito do ensino superior em Moçambique, constituíram-se-lhe razões para avançar em termos de campo de investigação.

A expansão desmedida de IES com diferentes cursos e especializações em Moçambique é uma realidade em todas as províncias e alguns distritos. O debate atual no país tem-se centrado na questão da expansão e qualidade deste nível de ensino. “A quantidade não pode comprometer a qualidade” (p.12), porém a realidade demonstra um cenário diferente do que se espera e pode trazer consequências maléficas à sociedade (Mosca, 2009).

No âmbito da globalização e da internacionalização do ensino superior é imprescindível considerar as práticas de avaliação institucional como forma de garantir a qualidade, a equidade e a justiça educativa. De fato, a avaliação é concebida como um instrumento de regulação da ação, como um processo necessário face à exigência de assegurar a qualidade educativa, como um instrumento simultaneamente de controlo público e de promoção da melhoria dos processos e dos resultados.

Torna-se consensual na comunidade académica que a dimensão formadora e desenvolvimentista da autoavaliação constitui um passo fundamental na busca de qualidade das instituições porque tem um carácter dialogal e participativo, convocando toda a comunidade educativa para a identificação de problemas concretos relacionados a cursos e programas, infra-estruturas, processo de ensino aprendizagem e pesquisa (Dias Sobinho, 2002, 2003, 2008; Afonso, 2010, 2011).

Nesta perspectiva, a autoavaliação nas instituições de ensino superior vem sendo assumida como tarefa necessária e socialmente exigida num contexto de culto global não só pela eficiência e

eficácia, mas também o direito à equidade e justiça garantindo a todos padrões de qualidade que têm de ser assegurados pelas instâncias públicas e pelas próprias IES. Neste contexto, a problemática da autoavaliação, da avaliação externa, da prestação de contas, da responsabilidade institucional e organizacional são fatores chaves da agenda nacional e internacional.

A pertinência deste estudo é, a nosso ver, elevada, pois, pelo que sabemos, não existe nenhum estudo avançado sobre as práticas de autoavaliação institucional implementadas nas Instituições de Ensino Superior em Moçambique. E o nosso ponto de partida será o Decreto 63/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), o qual integra normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados que visam concretizar os objetivos da qualidade no ensino superior e que são operados pelos atores que nele participam.

Este dispositivo estabelece ainda que a responsabilidade primária na promoção e avaliação da Qualidade do Ensino Superior é da própria Instituição de Ensino Superior que inicia pela autoavaliação do seu desempenho.

Assim, pretendemos pesquisar o estado atual do desenvolvimento do processo de implementação da autoavaliação de qualidade e perspetiva de melhorias na Universidade Católica de Moçambique (UCM), numa das suas Unidades Básicas (UBs).

A UCM é uma instituição que tem registado um crescimento rápido em termos de novas UBs, novos cursos, número de docentes, infraestruturas e vê-se desafiada à olhar de forma institucionalizada para a componente qualidade, inerente ao ensino superior que, por sua vez, percebe que a sociedade, os potenciais candidatos e seus familiares, os empregadores querem informações sobre a qualidade dos cursos oferecidos pela instituição como forma de ajudar no discernimento diante da diversidade de universidades e cursos oferecidos nas IES's moçambicanas.

a) Definição do problema

A definição do problema, concordando com Tuckman (2012), é um das tarefas mais difíceis na elaboração de um projeto de investigação, devendo ser objetivo e isento de ambiguidades. Para atender a estas características definimos o problema de estudo logo a seguir.

A preocupação com a qualidade na educação superior em Moçambique iniciou, legalmente, com o Decreto n° 63/2007 (SINAQES) que estabelece mecanismos que velam pela qualidade e relevância dos serviços prestados pelas IES e com alterações na Lei do Ensino Superior em 2009, que incorpora matérias relativas à nova estruturação do ensino superior, à formação em ciclos e a sua duração, graus académicos e políticas de garantia de qualidade. Estes e outros dispositivos legais explicitam a relevância da avaliação e qualidade e provocaram, no nosso entender e pela análise que fizemos, ações de autoavaliação nas instituições de ensino superior.

A génese do problema do nosso projeto de investigação pode enunciar-se do seguinte modo: o ensino superior em Moçambique expandiu-se de forma acentuada nos últimos 10 anos. Multiplicaram-se as instituições, os cursos, disparou a frequência do número de alunos, cresceu também o número de docentes que foram chamados a exercer funções de docência e pesquisa a nível universitário.

Esta explosão da oferta e da procura colocou, inevitavelmente, um problema de qualidade, de credibilidade pública do sistema de ensino superior, ameaçando a sua imagem social. Surge, assim, um contexto de crise de confiança e de legitimidade que obrigou o poder público a lançar um sistema global de avaliação e controlo da qualidade de um sistema em risco de anomia.

De forma sumária, os dados desta explosão apontam que o ensino superior moçambicano assistiu um crescimento exponencial do número de ingressos de estudantes de menos de 5 mil em apenas três instituições em 1989, para mais de 82 mil estudantes em 2011, distribuídos em mais de 38 instituições entre públicas e privadas (Langa, 2012). Em 2015, conforme dados estatísticos sobre o Ensino Superior, existiam 174.802 estudantes e 49 IES, entre pública e privadas (Cumaio, António & Baptista, 2016). E no registo da Direção Nacional do Ensino Superior (comunicação pessoal, 2017, 17 de Março), em 2016, existiram 189.135 estudantes em 52 IES. O crescimento médio anual mantém-se desde 2010 a um ritmo de 12.500 novos ingressos por ano. A maior concentração de IES esta em Maputo (Cidade e Província).

No âmbito desta situação ou problema, estabelecemos a seguinte questão de partida:

De que modo a implementação das orientações do SINAQES na Universidade Católica de Moçambique, leva a processos de autoavaliação e melhorias numa das suas Unidades Básicas?

Subjazem na sequência deste problema várias hipóteses que dinamizam o trabalho investigativo, para saber se os processos educativos e formativos são objeto de mudanças, se as mesmas trazem impactos na organização do ensino, na prestação dos serviços, na inserção territorial e na investigação.

Nestes termos definimos e delimitamos a problemática, que por sua vez nos conduziu à formulação de objetivos que pudessem determinar balizas ao estudo e manter a abordagem dentro de um limite teórico-metodológico compreensível, plausível e de certa profundidade.

b) Objetivos da investigação

Para concretização da presente investigação formulámos os seguintes objetivos:

- a) Caracterizar o nível de implementação das políticas de qualidade no ensino superior em Mocambique e na UCM em particular;
- b) Verificar as práticas que têm sido desenvolvidas para promover a qualidade do Ensino Superior;
- c) Conhecer o nível de implementação das práticas de autoavaliação de qualidade nas diferentes dimensões institucionais;
- d) Saber que órgãos, infraestruturas e instrumentos foram criadas pela UCM para implementar a política de qualidade e com que finalidades;
- e) Analisar criticamente os instrumentos existentes para a autoavaliação da qualidade;
- f) Identificar evidências de melhorias que estão a ocorrer em correlação ao processo de autoavaliação.

O objetivo da investigação é explorar o contexto humano, normativo e funcional dos procedimentos de autoavaliação implementados na UB com vista a melhorias.

c) Metodologia

Para responder aos objectivos enunciados e às questões de investigação, optámos por um desenho metodológico de estudo de caso porque queremos estudar de forma contextualizada e com profundidade o fenómeno em questão. Para isso, optamos por diversas técnicas e instrumentos

complementares de forma a podermos triangular fontes, instrumentos e dados de diferente proveniência.

Assim, inquirimos, através de um questionário semi-estruturado quatro *stakeholders*, analisamos um conjunto de documentos - leis, decretos, atas, despachos, relatórios, mobilizando diversas técnicas, desde a análise do discurso à análise de conteúdo e elaboramos um diário de bordo como forma de registarmos o evoluir das peripécias da pesquisa.

Além disso, incluíramos narrativas memorísticas do autor desta pesquisa, que teve oportunidade de participar em seminários promovidos pela CNAQ e pela própria UCM.

Quanto à abordagem, inscrevemo-nos numa perspectiva, essencialmente, qualitativa de investigação. Na visão de Bogdan & Biklen (1994, p.49) existem cinco características principais de uma investigação qualitativa, a saber:

- 1- A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o agente principal;
- 2- A investigação qualitativa é descritiva, tendencialmente exaustiva, a palavra escrita, mas também a oral, assumem particular importância, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados;
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, embora não possam ficar indiferentes face aos efeitos gerados pelos processos;
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, uma vez que é fruto de uma interação construtiva, sendo que o sentido não é um dado *a priori*.

Neste tipo de estudo, o investigador faz interpretações, devendo possuir um esquema conceptual para as fazer. O objectivo principal é o de construir conhecimento tendo em conta determinado

contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão (Bogdan, & Biklen, 1994).

No cômputo geral, a natureza do objeto de estudo e a definição do problema justificam uma abordagem que assume características que permitem analisar *a priori* uma realidade pouco estudada; o que implicou um estudo exploratório descritivo de procedimentos essencialmente de natureza qualitativa, esboçados de forma a integrar um estudo de caso. Foram utilizados os métodos e procedimentos que facilitaram a integração do investigador com os sujeitos implicados com a realidade estudada.

A abordagem do objeto ocorreu no próprio contexto em que se desenvolve, o que é considerado como condição pertinente para uma melhor compreensão da realidade (Yin, 2005). O estudo ocorre no ano de 2015. Porém, alguns fatos de 2014 e outros de 2016 foram relevantes, por isso mencionados no trabalho. Importa referir que a finalização da tese (1º trimestre de 2017) ocorre num momento em que o SINAQES entrou numa fase de implementação mais efetiva.

Com efeito, na sequência da avaliação piloto em 2014 com envolvimento de 10 IES, o CNAQ lançou em 2016 o primeiro ciclo de avaliação externa para fins de acreditação. Participaram no total 07 instituições e foram avaliados 29 cursos. A 15 de Março de 2017, à margem da reunião com dirigentes de IES promovida pela CNAQ e que contou com a participação do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional (MCTESTP), foram tornados públicos os resultados dos 15 primeiros cursos, tendo sido acreditados apenas 06. De acordo com análise do CNAQ, o não cumprimento dos requisitos exigidos principalmente nos indicadores relacionados com infraestruturas, pesquisa e extensão, corpo docente e internacionalização foi a razão que levou a não acreditação da maioria dos cursos. Neste momento, está em análise pelo CNAQ os resultados da acreditação dos restantes 14 cursos.

Espera-se que este processo venha a contribuir na consolidação dos instrumentos e procedimentos da avaliação pelo conjunto de atores interessados. Um dos grandes desafios que se levanta é a participação das IES no processo, sabendo que por lei a acreditação de cursos segundo a filosofia da qualidade ainda não constitui uma exigência, apesar das incitações feitas pela tutela no sentido de tornar este acto a condição, não só do reconhecimento das instituições, mas também o critério para a definição e atribuição de fundos e outros recursos para o funcionamentos dos cursos e das IES.

d) Estrutura do trabalho

Na introdução, descrevemos o contexto em que se enquadra a trajetória investigativa, a problematização do estudo, os objetivos e a abordagem assumida. A presente tese encontra-se estruturada em três partes principais. Cada parte é composta por capítulos.

Na primeira parte, realizamos o enquadramento conceptual e teórico. No capítulo I, procedemos uma breve revisão sobre as políticas educacionais à escala mundial e a conjugação das pressões para garantir a qualidade do ensino superior num contexto de acentuada procura social;

No capítulo II, procuramos sumariamente perceber como se organizam e funcionam as instituições de ensino superior, quais as suas marcas identitárias e suas lógicas de ação. Este capítulo servirá para ler as formas de organização e de ação das instituições submetidas à um vasto conjunto de pressões externas.

No capítulo III, procedemos o arrolamento dos conceitos de avaliação, regulação e construção de qualidade nas IES de Moçambique.

Finalmente, o capítulo IV explicita o conceito e as práticas de autoavaliação entendidas, no sistema normativo, como processos de autorregulação, suporte da avaliação externa e da acreditação dos cursos.

A segunda parte enuncia a metodologia da investigação, acrescentando-se o desenho da investigação, as opções metodológicas, os instrumentos e as técnicas de recolha de dados.

A terceira parte apresenta e discute os dados recolhidos e procura discutir e fundamentar os resultados obtidos. Nesta parte, apresentamos e discutimos os resultados da investigação organizando-os em cinco categorias analíticas que compõem os capítulos, nomeadamente:

- 1) Orientações para ação da autoavaliação a nível nacional (referencial legal);
- 2) Orientações para ação da autoavaliação a nível institucional;
- 3) Ações para autoavaliação;
- 4) Planos de orientação para ação de melhoria; e
- 5) Efeitos da autoavaliação no plano organizacional, profissional e social.

Nesta análise, a discussão será feita com base na triangulação de fontes e dados e no referencial teórico que apresentamos na primeira parte.

Na conclusão, procuramos sistematizar o conhecimento que fomos produzindo, procurando responder às questões da investigação.

e) Preocupações e desafios da investigação

A primeira preocupação residiu nas exigências metodológicas e científicas que as investigações impõem, uma vez que, sendo a autoavaliação uma prática emergente e pouco conhecida e praticada no contexto do ensino superior moçambicano questionava-nos em que medida os informantes privilegiados estariam disponíveis e como falar sobre as ações de autoavaliação, um assunto relativamente novo e ausente do quotidiano organizacional da universidade.

A segunda preocupação, prendia-se com surgimento de novos documentos e, consequentemente, novas orientações e instrumentos para a ação da avaliação, tanto a nível nacional como ao nível Institucional; cenário que ocorria enquanto a pesquisa se efectuava. Este facto, foi gerando dificuldades de apropriação e análise, também oportunidade de incluir elementos recentes que ajudariam a construir uma visão mais completa do objeto.

PARTE I- ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

Capítulo I – Políticas educacionais e sua pressão para a qualidade no ensino superior

Neste primeiro capítulo, iremos fazer uma breve revisão sobre as políticas educacionais à escala mundial e a conjugação das pressões para garantir a qualidade do ensino superior num contexto de acentuada procura social;

a) Economia do conhecimento e a preocupação com qualidade

O Ensino Superior (ES) destina-se a servir todos os que tenham desejo, recursos, oportunidade e condições de formação do nível superior para se realizar nas múltiplas dimensões humanas e enfrentar de forma bem-sucedida a sociedade e o mundo do trabalho, pois, a educação é uma ferramenta importante para fazer crescer as pessoas e os contextos onde vivem e trabalham.

No âmago da definição do conceito de universidade sempre esteve presente o papel da investigação, divulgação e a função educativa e profissional. Neste sentido, existem pelo menos três dimensões fundamentais bem consolidadas e presentes nas Instituições de Ensino Superior (IES), a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão. O que caracteriza uma IES é a qualidade global da sua missão e o peso que coloca em cada uma destas três dimensões fundamentais.

Sapato numa aula de sapiência proferida no Instituto Superior de Ciências e Tecnologia Alberto Chipande, na Beira, dia 29 de Abril de 2016, sob tema “O ensino superior desafiado a ser superior na busca da verdade”, disse que o ensino superior tem por obrigação a promoção da cultura do conhecimento, de levar a sociedade a sentir sede do saber e ser insaciável na busca do saber e da verdade através da pesquisa. Destaca-se, nesta visão, a centralidade da pesquisa alimentar o ensino e a própria extensão comunitária.

Smith (1723-1790), um dos fundadores clássicos da economia moderna, pensava a educação como instrumento capaz de desenvolver e moldar o comportamento humano e acreditava que a educação produzia indivíduos com altos padrões morais com benefícios individuais, sociais, políticos e económicos (Smith, 2006). A rigor, um povo com conhecimentos é mais exigente, crítico e melhor preparado para enfrentar os desafios da vida pessoal e social. Porém, nos alerta Langa (2012, p.34) que “há cada vez mais pessoas que procuram a universidade não para aprender, mas para se

credenciar. O prazer de buscar o saber, o conhecimento pelo conhecimento, o desenvolvimento de uma cultura intelectual, ficou refém da corrida pelos diplomas”. Num contexto onde a aprendizagem é relativa, o que importa é a corrida na busca de diplomas e pelo dinheiro, o conhecimento passa a ser uma questão secundária e subalterna, comprometendo a visão de Smith (2006).

É certo, porém, que altos níveis de educação estão fortemente relacionados às taxas de emprego mais elevadas (cf. Langa, 2012). Mosca (2009)) refere que maior prestígio e *satus* social e os maiores salários, logo potenciais académicos tem forte motivo/incentivo para buscar níveis mais altos de educação uma vez que neste momento as economias internacionais estão a passar da produção em massa para a economia do conhecimento e neste domínio o ensino superior assume um papel preponderante. A forte demanda por pessoal na “economia do conhecimento” é um indicador de que o mercado de trabalho global pode continuar a absorver a crescente oferta de indivíduos com alto nível de escolaridade (OECD, 2012).

Na década de noventa, segundo a OECD (2007), a educação superior teve uma notória contribuição para a economia de diversos países, uma vez que a inovação e investigação tornaram-se peças chave para economia competitiva dos países.

A relação entre Universidade, mercado de trabalho e economia estreitam-se e o ensino superior massifica-se, ao mesmo tempo que a qualidade como sinónimo de excelência e, com ela, a competitividade entre universidades. Para alcançar a excelência, Garcia (2008) escreve que as universidades devem privilegiar a gestão interna, a figura do gestor ganha força na hierarquia universitária ao lado das tarefas académicas. Aspetos quantitativos ligadas às taxas de sucesso escolar, rácio docente/estudante, número de salas de aula, qualidade de publicações, abrem caminho ao estabelecimento do *rankings* de universidades.

Esta visão funcionalista do capital humano, podendo embora ser objeto de diversas críticas (sendo a mais relevante a que considera que o ser humano não é determinável pela sua função produtiva), constitui uma alavanca que determina o crescimento de uma sociedade. A economia da educação tende, também, à olhar os sistemas formativos segundo este mesmo prisma.

O investimento em pessoas gera o desenvolvimento, uma vez que, *a priori*, elevado o grau de escolaridade dos colaboradores de uma organização pode corresponder a um elevado nível de produtividade, de crescimento económico, sendo a educação, nesta perspectiva um investimento

(Schultz, 1961, cit. em Ferreira, 2013, p.4). Esta é, pelo menos, a visão do Banco Mundial. Moçambique que vê a educação como um meio fundamental para a promoção do crescimento económico e em decorrência a redução da pobreza absoluta. “ Investir na educação é promover o crescimento económico rumo ao desenvolvimento” (Banco Mundial, cit. em Ferreira, 2013, p.4)

A visão de que o ensino superior é competitivo, será o elemento-chave da resolução dos problemas educacionais relacionados com a falta de qualidade. O cerne das questões é: o que faz uma boa universidade? O que fazem bons professores? O que faz uma boa aprendizagem? Que evidências ilustram estas qualidades? O que gera nos estudantes a vontade de conhecer e aprender? O que determina as opções dos empregadores por mão-de-obra qualificada? Se olharmos para aos diferentes contextos sociais e económicos, há muitas opiniões reflexivas e críticas à respeito da necessidade de mudança radical em prol de uma educação mais solidária, mais justa e mais competitiva. Uma universidade de qualidade terá mais estudantes, mais financiamento, mais prestígio e reconhecimento social.

Rhoades & Slaughter (2009) falam de “capitalismo académico” (p.7) definido como o envolvimento de institutos superiores e universidades nos comportamentos de mercado e economia e encoraja as instituições académicas e os docentes a empenharem-se na formação e controlo do trabalho académico, das relações institucionais e mercado de trabalho. A lógica de “mercado” obriga as instituições a criarem uma imagem (desejavelmente uma prática) de qualidade de modo que a procura social e as famílias se orientem para escolher aquelas ofertas que forneçam mais garantias de acesso a uma carreira profissional, socialmente reconhecida e bem remunerada.

Como se sabe, a qualidade do ensino é um constructo social complexo que terá de ser continuamente aferido e avaliado. A complexidade do ensino, da formação, das aprendizagens e das suas aplicações práticas obriga a IES a adotarem uma disposição permanente de procura dos seus pontos fortes e fracos, de atenção aos contextos para avaliarem a qualidade das suas respostas.

Esta imperatividade decorre, também dos processos de globalização da educação. Como refere Juliato (2005), a preocupação com a qualidade da educação superior é mundial e vem recebendo atenção em todos os sistemas educacionais uma vez que a qualidade na educação é decorrência da globalização. No mesmo sentido, Mosca (2009) situa a educação de qualidade como condição para que as futuras gerações não sejam pobres. Esta visão aplica-se, sobretudo, à educação básica e eventualmente secundária, mas tem certamente também aplicação à educação superior.

Temos vindo a referir o conceito de qualidade do ensino superior. Importa anotar que o conceito é dinâmico e gerado através de consensos e negociações entre os sujeitos implicados na comunidade académica, não sendo unívoco e fixo. Também não é recente, uma vez que as preocupações com a qualidade são tão antigas, quanto à fundação das universidades, tendo desde sempre feito parte do seu *ethos* académico (Rosa, 2003). O significado é controverso e difícil, é mais fácil saber o que não é qualidade. Os problemas de infraestrutura, escassez grave de equipamentos, baixos salários, colaboradores desmotivados e susceptíveis de serem corrompidos, ausência de investimento na pesquisa, ausência de publicações científicas, a falta de absorção dos graduados no mercado de trabalho, são exemplos do que não é qualidade (Mosca, 2009).

Para Unesco (2003):

La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que tiene que adaptar-se permanentemente a un modo, cuyas sociedades experimentan hondas transformaciones sociales y económicas. Es cada vez más importante estimular la capacidad de previsión u anticipación. Ya no basta con los antiguos criterios de calidad que debería habilitar a todos, mujeres y hombres, para participar plenamente en la vida comunitaria y para ser también ciudadanos del mundo (Morosini apud UNESCO (2003, p.1).

No passado, o conceito de qualidade estava relacionado com o funcionamento de empresas e diferentemente usado ao longo do tempo (Longo, 1996). No início do século XX, na chamada (i) era da inspeção, onde se buscavam produtos defeituosos para tirar do mercado. Nas décadas de 30 nos EUA e 40 no Japão, a era do (ii) controle estatístico destacou-se pela produção em massa, o que caracterizou a introdução de técnicas estatísticas e a de um setor próprio para controle da qualidade.

A partir da década de 50 a (iii) gestão da qualidade total trouxe a qualidade como resultado de um trabalho sistemático e a responsabilidade do sucesso tornou-se responsabilidade da empresa como um todo e não apenas de um setor específico. A sustentação desta terceira era dá-se a partir de um planeamento estratégico em que, sob a liderança da direção, todos têm a oportunidade de serem agentes de qualidade. Esta ideia é melhor expressa por Carvalho, Bernardo, Sousa & Negas (2014, p. 222) ao escrever que na implementação da gestão da qualidade total “de uma cultura de qualidade é necessário que todas as partes da organização interajam e trabalhem com o mesmo objetivo, os processos são implementados corretamente desde o início, erradicando falhas tanto quanto possível em todas as tarefas”.

Como se observa, esta concetualização nasce do mundo industrial e vai progressivamente invadindo todas as esferas da vida social. A evolução do conceito de qualidade passou por etapas que correspondem a inspeção, controlo estatístico da qualidade, garantia da qualidade, gestão da qualidade e gestão para a qualidade total e o conceito tem vindo a evoluir numa visão centrada nos atributos do produto para uma centralidade no cliente e nos diferentes *stakeholders*. Genericamente, assume-se que um bem ou serviço é possuidor de qualidade se proporcionar a outrem certo usufruto, ou seja, se for ao encontro das necessidades e das expectativas das pessoas (Deming, 1988, cit. em Silvestre, 2010, p. 211)

Nesta ordem de ideias, os consumidores passaram a ser os principais interessados e são eles a definir a qualidade dos bens produzidos e dos serviços prestados, fazendo, assim, sentido que os princípios da abordagem da qualidade total devam ser integrados nas organizações que, para além das melhorias dos bens produzidos e dos serviços prestados, permitirão uma melhor gestão dos recursos humanos, técnicos, financeiros e materiais (Silvestre, 2010).

Quanto à adoção da gestão da qualidade total por parte da organização, considerando o princípio do envolvimento de todos os colaboradores na ação, Deming (1988, cit. em Silvestre, 2010, p 207) defende que seria necessário percorrer 14 pontos fundamentais:

- 1) Manter a constância de propósitos de permanente melhoria dos produtos e serviços através da inovação, pesquisa, melhoria contínua e manutenção;
- 2) Adotar a nova filosofia. A crescente competição económica obriga a uma gestão pela liderança em sintonia com a aprendizagem transformadora;
- 3) Acabar com a dependência de inspeções e garantir a qualidade do processo;
- 4) Considerar, prioritariamente a qualidade ao seleccionar fornecedores de produtos e serviços;
- 5) Melhorar sempre, identificar os problemas, descobrir as suas causas e trabalhar para eliminá-los;
- 6) Formação institucional permanente;
- 7) Edificar a liderança institucional;
- 8) Afastar o medo da gestão participativa organizacional;

- 9) Descobrir e conhecer os clientes, mobilizar-se para os satisfazer cada vez mais e derrubar barreiras entre departamentos;
- 10) Só estabelecer metas com a clara indicação do caminho para segui-las;
- 11) Eliminar os instrumentos que se baseiam em cotas e padrões numéricos para forçar um certo desempenho das pessoas;
- 12) Remover barreiras ao orgulho do trabalhador (eliminar os rankings);
- 13) Ensinar sua equipa a lidar com a inovação através de um programa vigoroso de educação e formação;
- 14) Organizar-se para implementar mudanças e efetivar a transformação.

Segundo Feigenbaum (1983, cit. em Silvestre, 2010, p.209) a qualidade é um processo organizacional permanente que não pode deixar de considerar as visões e percepções dos sujeitos sejam eles produtores, mediadores ou clientes na relação com os custos, trata-se de um soma e não de uma diferença; requer o entusiasmo individual e grupal; é uma maneira de gerir; está mutuamente dependente da inovação; é uma ética; exige a melhoria contínua; é um caminho para a produtividade, sendo menos intensivo em capital; deve ser introduzida, mas sempre relacionada com clientes e fornecedores.

As normas ISO 9000 (*International Organization for Standardization*) escritas em 1987 e revistas em 2008 de modo a contemplar às crescentes exigências e relevância atribuída ao cliente define a qualidade como um conjunto de propriedades e características de um produto ou serviço que lhe conferem a capacidade de satisfazer as necessidades expressas e implícitas (Carvalho, Bernardo, Sousa & Negas, 2014).

Com o passar do tempo, além da busca de qualidade para produtos, buscou-se a qualidade para a prestação de serviços. As instituições, de modo geral e, em particular, os governos começaram a preocupar-se com os serviços que eram oferecidos à população se estavam de acordo com as necessidades e expectativas. De entre os serviços básicos estava a educação, primeiramente a preocupação estava centrada na básica e média.

Com o crescimento competitivo da economia e a expansão da educação de nível superior, os governos, organizações e pesquisadores voltaram-se para a análise qualitativa deste nível de ensino. “Somente no início da década de 1980 começaram a surgir os primeiros questionamentos a cerca da qualidade em educação e, já, no final da mesma década, o assunto tornara-se uma prioridade nos EUA e na Europa” (Bertolin, 2008, p. 127). Para Trindade (2007), igualmente desde a década de oitenta a educação superior vem buscando significativamente a qualidade em seu sistema, quando muitos países aderiram à avaliações institucionais que visavam estabelecer alguns critérios para o funcionamento das instituições.

Para Bertolin (2008), a definição de qualidade no ensino superior perpassa por três tendências fundamentais: 1) A economicista: vinculada ao crescimento da economia, empregabilidade e eficiência; 2) A pluralista: vinculada ao desenvolvimento económico, socio-cultural, democrático, considerando a diferenciação, pertinência e participação; e, 3) A equidade: orientada para a promoção da igualdade de oportunidades e coesão social.

Aos olhos dos diferentes *stakeholders*, a qualidade do ensino superior é um conceito relativo. Os estudantes, os funcionários, os professores, o governo, outras fontes de financiamento, os acreditadores, os avaliadores, todos têm uma visão sobre o conceito de qualidade influenciada pelo seu interesse no ensino superior.

Por exemplo, aos olhos dos estudantes universitários, a qualidade pode estar relacionada com oportunidade de programas de intercâmbio nacionais e internacionais e oportunidade de participação em programas de iniciação científica. Aos olhos dos professores, a qualidade é entendida pelo conjunto de oportunidades de programas de formação continuada e desenvolvimento profissional, carreira e progressão estruturada, regime de trabalho que privilegie ensino, pesquisa e extensão. Aos olhos do Governo, número de iniciativas de graduados relacionadas ao empreendedorismo e graduados empregados.

Na perspectiva de Aquino e Puentes (2004), a qualidade da educação superior envolve

(...) una categoría intrínseca, instalada en la esencia del sistema educativo y a la vez una noción de valor, una aspiración, y por lo tanto no exenta de subjetividad. Está históricamente condicionada por el desarrollo de la ciencia, los valores y la ideología (p. 214).

A avaliação é necessária não apenas por um imperativo do mercado. As IES devem observar profundamente os mercados alvos, avaliar as suas necessidades, modificar os modos de funcionamento em virtude das necessidades percebidas e através disto, aumentar a perceção da qualidade dos serviços oferecidos. Mas também, devem escutar as pessoas, as famílias nas suas expectativas e necessidades.

Para Afonso (2001), as políticas avaliativas não demonstram a tendência ao enfraquecimento ou até mesmo esgotamento porque o estado não desiste (nem deve), pois detém a responsabilidade de organizar a vida económica. Por isso, mais atento aos processos de regulação dos diferentes mercados, designadamente o educacional ¹.

Segundo Matsuura (UNESCO, 2008, p. 74), a educação superior é o fator chave para a promoção da democracia, desenvolvimento sustentável e crescimento da economia, é a base para a construção de um futuro melhor para todos. Esse acontecimento, segundo a OECD (2007), deu-se pelo fato de o Ensino Superior na década 80 expandir o seu mercado para alunos não provenientes da elite, fazendo, assim, com que se aumentasse o orçamento público e, conseqüentemente, o interesse do governo na relação custo/benefício neste nível de ensino.

A visão económica da educação superior, crescimento da economia e formação de indivíduos para o mercado de trabalho (empregabilidade) ao referir-se a qualidade, desafiam as IES a atuar de forma mais eficiente e eficaz para que os seus objetivos sejam alcançados com menor custo e máxima rapidez.

Considerando a rapidez das transformações sociais e económicas como uma grande oportunidade para o ES de Moçambique, então deve-se privilegiar o objetivo de formar profissionais aptos a responder às exigências de uma economia de mercado e às necessidades dos empregadores. Para o efeito, um sistema de ensino voltado para a formação de um capital humano capaz de criar e impulsionar mudanças e produção de riqueza, só será alcançável com homens e mulheres formados academicamente e culturalmente.

¹ Diversos autores questionam o conceito de mercado educativo, pois consideram que a educação não é um bem como os outros e a sua lógica de funcionamento é diferente. Daí o uso do conceito de quase-mercado. Conferir, por exemplo, <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf> (acesso 19 de abril de 2017) ou ainda <file:///C:/Users/utilizador/Downloads/19272-69750-1-PB.pdf> (mesma data de acesso)

Para o Banco Mundial (2003, p.22),

“ La educación terciária facilita la construcción de nación al promover una mayor cohesión social, confianza en las instituciones sociales, participación democrática y diálogo abierto, al igual que la valoración de la diversidad en términos de género, etnicidad, religión y clase social. Además, las sociedades pluralistas y democráticas dependen de la investigación u del análisis que fomentan em particular las ciências sociales y las humanidades. En el campo de la salud, una población más saludable también aprovecha mejor los beneficios sociales y la educación superior es indispensable para capacitar a los profesionales de sector.”

Nestes termos, a qualidade evoca as noções de eficiência (centrada na relação custo/benefício) e permite-nos saber se os resultados obtidos estão de acordo com os recursos utilizados e a eficácia relacionada à qualidade dos resultados, a satisfação dos *stakeholders* face aos objetivos visados. Uma terceira dimensão da qualidade refere-se à adequação e nível de performance dos processos tendo em vista os mesmos objetivos.

A reflexão sobre a importância de uma visão integrada do ensino de um país em desenvolvimento para alcançar as metas de desenvolvimento perpassa pela

escolarización universal em primaria y eliminación de las desigualdades de género en primaria y secundaria, sin un sólido sistema de educación terciária. Ésta constituye el andamiaje del resto del sistema educativo por su papel en la capacitación de docentes y directivos de centros educativos, la participación de especialistas de las instituciones de educação terciária en el diseño curricular, la investigación educativa y el establecimiento de critérios de admisión que incluyan en el contenido u los métodos de enseñanza u aprendizaje en la escuela secundaria (Banco Mundial, 2006, p.21).

O fato da qualidade ser considerada como um conceito difícil de definir numa perspectiva científica não serve de argumento para não tentar compreendê-lo nas suas diversas aceções e na sua alteração ao longo da história do ensino superior e das universidades em particular. Por Exemplo, para Preedy (2006) não há dúvidas de que a qualidade deve concentrar-se na aprendizagem, no ensino e na criação de uma estrutura na qual essas atividades possam ser realizadas com o máximo de eficiência.

Concluindo, no meio de um mundo cheio de desafios e contradições, de escândalos financeiros, tráfico de drogas, armas e pessoas, terrorismo, torna-se um imperativo maior, formar os jovens para um mundo competitivo, mas também solidário e compassivo, o que exige qualificação, competência, eficiência, atitude, cultura de trabalho e o cultivo de valores como honestidade e ética, capacidade de análise crítica, flexibilidade para mudanças e abertura para aprender sempre (Mosca, 2009).

b) Qualidade e o processo de Bolonha

A qualidade e sua garantia ganharam destaque quando surgiu o Processo de Bolonha, fruto de pelo menos sete reuniões formais num espaço de doze anos (1998-2009), propondo que as Instituições de Ensino Superior obedecessem alguns padrões comuns para que se pudesse criar um sistema europeu de Educação Superior mais competitivo e que acompanhasse os desafios das transformações sociais, políticas, económicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea (Laita, 2015).

A partir do comunicado de Berlim, em 19 de Setembro de 2003, foi referido que a qualidade é essencial para a área europeia de Educação Superior e hoje, praticamente, universalizou-se esta orientação. A melhoria da qualidade no ensino superior é, efetivamente, central ao Processo de Bolonha uma vez que é essa generalização que permite a mobilidade dos estudantes e dos docentes e o reconhecimento das qualificações. Aliás, já anteriormente, a Declaração de Sorbonne (25 de Maio de 1988) inicia a tendência da criação de uma área europeia de Ensino Superior como forma de promover a mobilidade de alunos e docentes, a empregabilidade e o desenvolvimento económico e social da Europa; além de permitir competir com sistemas de ensino superior dos Estados Unidos e Japão.

O compromisso político vem com a Declaração de Bolonha assinada em 19 de Junho 1999 por vinte e nove ministros da educação de países europeus dentro de suas preocupações com a inteligibilidade, comparabilidade e compatibilidade dos sistemas de ensino superior na Europa e dedica à avaliação um único parágrafo em que se advoga a promoção da cooperação na promoção da garantia da qualidade com vista ao desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis.

Em 2009, na presença de quarenta e seis países, em Louvaina, em decorrência do Processo de Bolonha, ocorreu uma reunião onde se deliberou pela criação de mecanismo para garantia e transparência entre os sistemas de ensino superior, pela definição de linhas orientadoras para a reforma curricular, diretrizes para a garantia de qualidade, equidade no acesso, mobilidade de estudantes e garantir a educação ao longo da vida (Laita, 2015).

Como forma de concluir esta parte, as palavras de Lima, Azevedo e Catani (2008) nos ajudam a perceber que

(...) o Processo de Bolonha ficará para a história como um processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais, no contexto de certos países, e, externamente, sobredeterminado por agendas transnacionais. Voluntariamente, nenhum governo nacional parece disposto a ficar de fora do processo, preferindo aderir, mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes como, aliás, exige uma lógica de emulação de tipo mercantil com a correspondente criação de mercados externos e internos. Em qualquer dos casos, as universidades e outras escolas superiores não só não lideram o processo de integração no sistema europeu, como nem sequer foram auscultadas a cerca da sua vontade em participar. Daqui decorrem processos genericamente caracterizados pela pouca consulta, por insuficiente do debate público e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões (p.13)

Este cenário aconteceu com Moçambique. A adoção do Processo de Bolonha não foi acompanhado de uma estratégia reflexiva e contextualizada e assumiu, acima de tudo, um carácter político, não envolvendo as universidades, facto que resultou em diversos mal entendidos que prejudicaram uma adoção coerente e consistente (Laita, 2015).

De forma sumária, o Processo de Bolonha visa a construção do espaço europeu do Ensino Superior com o objetivo de fomentar (i) a sua competitividade internacional – competitividade dos diplomas europeus na cena institucional e capacidade para atrair estudantes de países terceiros -, (ii) a mobilidade de estudantes, professores e investigadores – especialmente graças ao reconhecimento mútuo de diplomas e períodos de estudo – e (iii) a empregabilidade dos diplomados no espaço europeu e internacional – graças à confiança mútua nas suas qualificações (Campos, 2002, p. 29).

c) Avaliação e qualidade educativa

Para a OECD (2008, p. 7), a qualidade da educação deve assegurar aos graduados, a efetividade de participação na nova economia e na sociedade e, que também estejam preparados para realizar atividades de aprendizagem ao longo da vida. Jacques Delors, no relatório da UNESCO (2010), apresenta quatro princípios bases para educação para todos ao longo da vida: aprender a conhecer (os estudantes constroem diariamente os seus próprios conhecimentos), aprender a fazer (aplicação prática do que aprendeu), aprender a viver juntos e a conviver com os outros e aprender a ser (desenvolvimento pleno do seu potencial).

A construção destes pilares da educação, segundo Garcia (2008) pressupõe que a

(...) autonomia universitária é o pano de fundo de um percurso em que as universidades procuram refletir-se e modelar o espaço que lhes pertence, na fidelidade à ideia de

questionamento humano e à capacidade de ser diferente e na concretização de uma igualdade capaz de corrigir assimetrias e eliminar diferenças económicas e sociais (p.29).

O debate sobre qualidade da educação tem aumentado notoriamente com as alterações aceleradas do mercado global relacionadas com o impacto que o investimento na educação pode ter no crescimento económico e sobre os efeitos sociais da formação para um país (Díaz, 2003; UNESCO, 2004). Neste contexto, torna-se importante compreender os sentidos que podem adquirir o conceito de qualidade quando aplicado à educação.

Os fatores explicativos do desenvolvimento de sistemas de avaliação da qualidade do ensino superior (OCDE, 1998) estão relacionados com a transformação elitista de ensino superior para um sistema de massas. Esta mudança obrigou ao aparecimento de novos estabelecimentos de ensino e ao franco crescimento dos existentes, implicando também a perda de consenso sobre os objetivos e padrões desejáveis dos sistemas educativos. A emergência de um sistema tendencialmente caótico obrigou à criação de sistemas de avaliação que passam a assumir uma forma explícita e formal, obrigatória para a acreditação dos novos estabelecimentos e cursos, gerando também informações para os estudantes, pais e encarregados de educação quanto à qualidade das instituições.

Outros fatores não menos importantes, justificam a institucionalização de sistemas de avaliação da qualidade do ensino superior, tais como: a necessidade da adequação do ensino superior ao mercado de trabalho, a pertinência das saídas profissionais, a relevância social da formação académica num contexto de desenvolvimento tecnológico e de crescente internacionalização e a mobilidade dos estudantes.

Podemos avaliar a qualidade no ensino superior, considerando os indicadores de entrada (estudantes, docentes, processos institucionais), indicadores de investigação (publicações, projetos de investigação, orçamento para investigação), indicadores de ensino e aprendizagem (avaliação do conhecimento, ambiente de aprendizagem, recursos para o ensino), indicadores de saída (satisfação dos graduados, satisfação dos empregadores, emprego dos formados e formação continuada).

Etimologicamente, o significado de avaliar radica no vocábulo *valia*, avaliar. Portanto, é determinante a *valia*, o valor intrínseco ou estimado de um produto ou serviço. Na gestão, a avaliação é vista como uma função principal do gestor, tida como uma fase do ciclo de gestão. Para

isso, deve ser vista como uma atitude que faz parte do cotidiano da organização e de todos que a compõem.

Afonso (2002, p.15) fala de “padrões de referência” que são definidos a partir de uma seleção e hierarquização de valores relevantes e consistem na conceitualização de fatos e situações virtuais e a partir destes padrões operacionalizam-se os indicadores que são utilizados no contexto a ser avaliado. Assim, para Afonso (2002) a avaliação consiste no exercício de comparação entre a situação real que é o objeto da avaliação e a virtual, deduzida a partir dos padrões de referência.

Afonso (2003) nos mostra que a

(...) avaliação educacional (seja a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, a avaliação profissional dos professores, a avaliação institucional ou, mesmo, a avaliação das políticas educacionais) deve visar, sobretudo, os objetivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, deve estar prioritariamente ao serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória (p. 43).

A avaliação caracteriza-se como apreciação valorativa de um certa coisa e para atingir a objetividade, deve fixar-se em indicadores claros. Isto não significa, porém, que a subjetividade e as dimensões qualitativas da avaliação possam ser excluídas. Para os defensores de uma visão positivista, “avaliar significa contar, medir os resultados de qualquer ação em fase de desenvolvimento ou no seu termo” (Sobrinho, 2000, p. 37). Mas, avaliar é muito mais do que isso, pois implica compreender, analisar, melhorar a realidade que está a ser observada. É nesta ótica que Alves & Castro (2013, p.54) referem a avaliação institucional como uma ferramenta de garantia política e pública da melhoria contínua da qualidade.

À luz desta linha de raciocínio, Stufflebeam e Shinkfiel (1993, p.183), também sustentam que:

A avaliação é um processo de identificação, recolha e apresentação de informações útil e descritiva a cerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos.

Deste modo, a função essencial da avaliação é proporcionar informação útil para a tomada de decisão, revelar dados para a prestação de contas e ajudar a compreender, administrar e aperfeiçoar o avaliado, afastando a visão negativa da avaliação que nos leva a acreditar que a *valoración se*

realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para reprobar (Espinar, 2013, p. 33). Nestes termos, a avaliação não pode ser visualizada como punitiva, mesmo considerando os objetivos de regulação e controlo, a avaliação deve-se pautar por uma visão positiva, voltada para refletir sobre as virtudes, potencialidades e as barreiras que devem ser vencidas pela comunidade académica em prol da qualidade.

Para que esta prática se efetive, Stufflebeam (1978) apresenta um conjunto de três condições que determinam a própria avaliação: (i) a avaliação precisa de ser comparativa e, por isso, precisa de referentes, ou de termos de comparação; (ii) a avaliação é condicionada pelas finalidades a que se destina, pelos públicos a que se dirige e pela entidade que encomenda e “negoceia” a própria avaliação e (iii) a avaliação depende do grau de qualidade dos avaliadores e da sua perícia na recolha e análise de dados e na sua interpretação.

No que refere à terceira a condição, Clímaco (2005, p. 104) defende que a avaliação da qualidade da educação não é ação compatível com avaliadores solitários, requer uma equipa de avaliadores com conhecimentos profissionais reconhecidos, multidisciplinar e interativa como forma de valorizar as intersubjetividades; requer um enquadramento institucional propício e que abrange a auto-mobilização para avaliação e libertação de informação; requer, ainda, a clareza das regras a que deve obedecer e os fins que se destina.

Do mesmo modo, os princípios orientadores da *American Evaluation Association* (AEA) para os profissionais da avaliação, citados por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), reforçam a importância de uma conduta correta, honesta e respeitosa no trabalho a ser desenvolvido. A AEA estabelece cinco princípios, a saber:

- a) investigação sistemática, a ser realizada pelo avaliador;
- b) competência que deve ser demonstrada pelo avaliador;
- c) integridade e honestidade que devem ser garantidos pelo avaliador;
- d) o respeito pelas pessoas, promovido pelo avaliador em todo seu percurso avaliativo; e
- e) responsabilidade pelo bem-estar geral e público, levando em conta a diversidade de interesses e valores de todos.

Para Cunha (2010),

(...) avaliar é um processo de identificar, recolher e apresentar informações relevantes sobre o valor e o mérito das metas, dos planos, dos percursos e dos impactos do objeto avaliado, permitindo aos avaliadores três ações fundamentais: compreender os fenómenos envolvidos, decidir sobre as mudanças necessárias e prestar contas à comunidade (p.113)

Assim, a avaliação deve ser vista como instrumento promotor do desenvolvimento organizacional e da qualidade, impulsionando a instituição a assumir graus de eficiência cada vez mais elevados na prestação dos seus serviços.

Avaliar é, pois, definir uma referência, imprimir uma orientação, conferir o grau de adesão a um ponto de vista. Deste modo, é parte de um propósito, de uma política, como bem destaca Sobrinho (2002). Assim, para avaliar uma instituição de ensino superior é preciso estar inteirado da sua missão institucional, dos seus objetivos e finalidades; mas é preciso, também, estar inteirado da política de avaliação adotada pelos órgãos governamentais, dos critérios e indicadores adotados para examinar a qualidade da educação superior, bem como das regras estabelecidas para monitorar o sistema de educação superior.

Comparativamente com os padrões usados para avaliar o ensino superior nas suas diferentes dimensões, importa referir que vários domínios podem ser levados em linha de análise naquilo que se pode considerar a preocupação em edificar uma sociedade voltada para a reflexividade da ação humana, na qual o próprio homem é chamado a jogar o seu papel com certa responsabilidade.

Os trabalhos da *American Evaluation Association* (AEA), que é uma associação internacional de avaliadores que se dedica a melhorar práticas e métodos de avaliação, visam contribuir para a geração de teorias e conhecimentos sobre a ação do homem responsável socialmente, além de reconhecer e fortalecer a profissão do avaliador. Seu foco de trabalho é avaliar programas, projetos, políticas, produtos, organizações e recursos humanos envolvidos, visando qualidade e eficácia.

A verificação externa dos padrões e critérios de certificação previamente estabelecidos, são ajudar os estudantes a situar as semelhanças e as diferenças entre as várias instituições e os programas, e discernir se uma instituição se encontra a altura de oferecer cursos e programas de excelência.

Os procedimentos de acreditação de IES, seus cursos e programas foram primeiramente concebidos no e para o contexto americano com a finalidade de regular um sistema de ensino superior competitivo e globalizado. Younès *apud* Bedin (2009, pp. 192-193,) mostra que nos Estados Unidos as agências privadas de acreditação e as associações de universidades (entre as mais importantes, o *CHEA – Council for Higher Education Accreditation*, que reagrupa 3000 estabelecimentos de ensino superior e valida 60 programas), são estruturas incontornáveis do ensino superior, enquanto que o Estado intervêm, nomeadamente, através do reconhecimento que confere a um certo número de agências de acreditação.

O reconhecimento oficial externo de um programa validado segundo parâmetros específicos como as qualificações do corpo docente-investigador, as actividades de pesquisa, a admissão de estudantes, os recursos de aprendizagem, a acreditação pode igualmente basear-se em critérios académicos ou numa estimação das competências profissionais (Harvey, 2004).

Ela apoia-se na autoavaliação, na avaliação entre pares/peritos e um relatório público, bem como numa grande variedade de métodos : análise de documentos, estudos dos indicadores de desempenho, entrevistas, observações de aulas, inquéritos de satisfação, inquéritos junto de antigos estudantes e graduados, questionários aos empregadores.

Comparações internacionais referidas por Nathalie Younes (cit. em Bedin, 2009) revelam por outro lado a forte influência exercida pelos procedimentos americanos sobre os padrões, guiões e referenciais definidos pela ENQA e no desenvolvimento de outras agências de acreditação na Europa, como é o caso da *European Consortium for Accreditation* (ECA), mas assinalam também os esforços no sentido de se estabelecer pontos de convergência em matéria de garantia de qualidade de um sistema para outro, por forma a desenvolver um conjunto de regras e de procedimentos semelhantes nesta matéria.

Como vemos, o objetivo foi de dotar os sistemas de educação de dispositivos de controlo e promoção da qualidade que foram criadas, agências e departamentos nacionais e internacionais responsáveis pela avaliação das Instituições de Ensino Superior.

Ainda na mesma senda, por exemplo, em 1999 foi criada a *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) (cf, em linha, 19 de fevereiro 2017, <http://www.enqa.eu/>), que começou por ser uma rede europeia para garantia da qualidade. Mas desde 2004 é uma associação

composta por mais de quarenta agências europeias responsáveis pelos processos de qualidade (Santos, 2007).

Na mesma senda, a AES Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Portugal foi instituída pelo Estado português através do Decreto-lei nº 369/2007, de 5 de Novembro. Sua missão consiste em garantir a qualidade do ensino superior em Portugal através da avaliação e acreditação das instituições e dos cursos de ensino superior.

Nesse contexto, a autoavaliação das Instituição de Ensino Superior em Portugal tem em vista a monitorização e melhoria constante da qualidade e representa a função mais nobre e de maior interesse para a comunidade académica, pois a promoção da qualidade do ensino, investigação e extensão comunitária são os eixos centrais da ação.

A autoavaliação é realizada pela própria comunidade académica (docentes, equipa diretiva, apoio, agentes externos, etc.) até porque a garantia da qualidade é da responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de Ensino Superior. “ (...) as universidades são responsáveis pelo desenvolvimento de culturas internas de qualidade (...) e procedimentos efetivos favorecem resultados intelectuais e educativas vibrantes” (EUA, 2003, p. 9).

A autoavaliação é muito mais que “ um exercício burocrático de controlo e verificação de conformidade com orientações externas”, é “ um processo permanente orientado para a melhoria da qualidade”. É uma prática que “ envolve procedimentos de monitorização e controlo, de reflexão e posterior intervenção” que despende do “ acompanhamento sistemático das diversas atividades, o levantamento de dados e a construção de indicadores”, ou seja, requer um “ processo de retroação para melhoria da qualidade” (Santos, 2011, p. 5)

A autoavaliação pretende fornecer informação relevante e atualizada como suporte da avaliação externa, a cargo de avaliadores externos que é outro instrumento de avaliação, complementar da autoavaliação. As discussões e trabalhos práticos destes avaliadores é baseada no relatório de autoavaliação. O processo de autoavaliação culmina ao transmitir publicamente uma mensagem sobre a qualidade de uma instituição, cursos e programas, não só, como também o objetivo da melhoria da qualidade é assegurar e melhorar internamente a qualidade de forma sistemática e continuada (Rosa, 2007).

A avaliação é concebida como um processo constante que busca o autoconhecimento da instituição e possibilita o repensar das ações que estão sendo desenvolvidas. Neste sentido, a avaliação é um instrumento que busca a inovação e a qualidade institucional, contrapondo a concepção da avaliação como controlo e fiscalização, legitimada pela comunidade académica, quando a partir de seus gestores, promove debates, discussões, seminários que possibilitem a participação de todos no processo avaliativo (Brito, 2006).

A avaliação enquanto ação participativa dos seus atores constitui-se como espaço democrático de construção coletiva e negociada de estratégias, visando a melhoria contínua da instituição ou cursos.

Neste sentido a participação, como relata Oliveira (2003, p.140), é

um fator sumamente crucial e que está presente neste momento atual de avaliação é o respeito à participação efetiva de todos os interessados no processo (ou *stakeholders*) e que independentemente da sua condição social, económica, académica ou outras, são elementos imprescindíveis que devem atuar no processo, desde sua concepção até seus resultados. Somente assim, a avaliação será útil nas necessárias transformações (...).

Leite *et al* (2007, p. 672-686) num estudo sobre qualidade e sua relação com o processo de avaliação no ensino não superior destacam

(...) que os resultados das avaliações legítimas deveriam ser amplamente divulgadas e aplicados e a avaliação seria boa para conhecer e manter o padrão de qualidade do ensino e melhorar o posicionamento da instituição com obtenção de boas notas. A qualidade dos cursos, dos docentes, da infra-estrutura e da universidade como um todo, serve para aprimorá-la e favorece um retorno para a coletividade.

A avaliação é um processo trabalhoso e dispendioso diretamente suportado pelas próprias instituições de Ensino Superior (Santos, 2004). Este custo deve, no entanto, ser entendido como um investimento, pois cada instituição de ensino tem capacidade de resolver seus próprios problemas e, assim, a estratégia da autoavaliação é muito válida porque fornece um guia para a melhoria da qualidade (Diaz, 2003).

Esta melhoria da qualidade de processos, de procedimentos, de resultados só é alcançável se for uma construção coletiva onde todos os agentes da instituição participem na ação de avaliar.

Como referimos, a necessidade de avaliação da qualidade ou de garantia de qualidade de ensino superior decorre das elevadas expectativas depositadas pela sociedade em geral, dos elevados investimentos públicos e privados e da necessidade de desenvolvimento local, regional e nacional bem como da realização pessoal e profissional.

A avaliação deverá sempre buscar a melhoria das condições de ensino aprendizagem e ser capaz de identificar as potencialidades e fragilidades institucionais e dos cursos e programas. Deverá ser um contínuo repensar sobre a formação, estimulando a mudança inovativa transformadora, tendo como referência a excelência técnica profissional e a relevância social dos cursos, bem como sua capacidade de dar respostas às emergências da sociedade.

Como vimos, o objetivo principal da autoavaliação da qualidade é o de melhorar a qualidade das instituições de ensino superior, aumentando a legitimação das mesmas através de uma prestação de informação fidedigna aos poderes públicos e à sociedade sobre o seu desempenho. Segundo Juliato (2005), o propósito sempre será o de aumentar o grau de eficiência e eficácia institucional. Podemos, no entanto, considerar que há outros vetores e propósitos relacionados com a justiça, a equidade, a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso.

d) Cultura da qualidade no ciclo da melhoria

Tem-se assistido a uma preocupação crescente em incutir uma cultura da qualidade no ensino superior. Com o número crescente de estudantes de diversos substratos sociais a ingressar em diversos cursos e programas de ensino superior, há naturalmente um grande interesse em informações detalhadas sobre a qualidade e relevância do ensino oferecido. Os pais e encarregados de educação solicitam cada vez mais informações, os empregadores desejam saber o que os graduados aprenderam e sabem fazer. Neste sentido, a cultura de processos da avaliação da qualidade, em potencial, podem reforçar a criatividade e a inovação se forem focalizados para a mudança.

A propósito da cultura de qualidade, entendida como um processo interativo e participativo Harvey (2008, p. 84) propõe fatores chaves no sentido de garantir um sistema de qualidade bem sucedido, a saber:

- a) A apropriação do processo, compromisso e envolvimento por parte da comunidade acadêmica a todos os níveis;
- b) O reconhecimento, por parte dos atores internos, da necessidade de um sistema de qualidade (de pendor não burocrático);
- c) Disposição para proceder à autoavaliação;
- d) Um quadro regulamentar firme, claro e coerente com os procedimentos;
- e) Um foco na mudança de comportamento das pessoas e não apenas nos mecanismos de monitorização e revisão;
- f) Clareza de propósito;
- g) A centralidade dos estudantes, tanto nos processos de aprendizagem como no seu envolvimento nos processos de avaliação;
- h) O encorajamento da cooperação e trabalho em parceria;
- i) Um estilo de liderança que seja inspirador e motivador;
- j) A receptividade às observações críticas feitas a vários níveis;
- k) Um processo integrado e contínuo de auto reflexão;
- l) A criação de um ambiente apropriado e iniciativas de melhoria, mesmo quando impliquem a assunção de risco;
- m) Compromisso de identificação e divulgação de boas práticas.

Neste enquadramento, as atividades de garantia de qualidade não são paralelas à vida do estabelecimento de Ensino Superior sob responsabilidade de uma pessoa específica. Pelo contrário, a responsabilidade coletiva e de cada um estão presentes em todas as atividades da instituição. Para

o efeito, terá de existir um adequado planeamento estratégico, criação de estruturas organizacionais, empenho e envolvimento das lideranças de topo, colaboradores, estudantes e parceiros externos, além de um sistema de recolha e análise de informações bem organizado o que irá garantir, possivelmente, uma cultura de avaliação da qualidade.

Há muito tempo que as IES têm gozado de uma autonomia social para estabelecer seu próprio sistema de controlo da qualidade que incluíam, conforme Ganilho (2009), a qualidade dos docentes (modos de seleção), dos estudantes (modos de admissão), investigação (qualidade e quantidade de publicações), cursos (acreditação) e qualidade dos serviços administrativos (modos de seleção e formação). No entanto, esta possibilidade foi sobretudo determinada por fatores externos, tendo a IES ficado acomodada nas suas rotinas e procedimentos.

Pode-se considerar que a qualidade não pode ser implementada a partir de cima. Mas, a conjugação de dinâmicas de cima-baixo e baixo-cima e ainda baixo-baixo parecem ser fatores decisivos de mudança. Nesta conjugação de dinâmicas é provável que a qualidade seja incorporada no processo e cada elemento da instituição seja considerado único, instituindo-se uma melhoria contínua dos métodos e uma perceção cada vez maior do cliente relativamente à utilização do produto/serviço (Deming, 1986).

A propósito das dimensões da qualidade de uma instituição, Mukhopadhyay (2005) sintetiza um conjunto de características :

- a) Focalização no cliente-beneficiário,
- b) Prevenção de problemas,
- c) Investimento nas pessoas,
- d) Visão estratégica para qualidade,
- e) Reclamações como uma oportunidade para aprender,
- f) Abrangência das características de qualidade para todas as áreas,
- g) Envolvimento dos atores na construção de práticas de qualidade,
- h) Criação da figura do gestor de qualidade para liderar o processo de melhoria,
- i) Clareza nas estratégias de avaliação,
- j) Qualidade como um meio para melhorar a satisfação do cliente,
- k) Planeamento a longo prazo,
- l) Qualidade definida de acordo com os seus próprios referenciais estratégicos, e

m) Tem uma missão e visão distinta.

O ciclo da melhoria inicia com a autoavaliação, identificação dos pontos fortes e pontos fracos, aspectos a melhorar; o segundo momento são a elaboração do plano de melhoria, estratégias e orientações para a ação e depois a implementação do plano com o desenvolvimento das estratégias, ações e o ciclo não se fecha, continua com uma nova autoavaliação (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

O plano de melhoria é como um guia para ação que orienta e responsabiliza os intervenientes diretos na sua aplicação, é um documento que descreve, sumariamente, o que é necessário fazer para definir e implementar uma prioridade de melhoria (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

Um sistema de ensino de qualidade não é medido apenas em conhecimentos específicos. Para Gadotti (2009, p.10) “ a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. (...) por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo”.

O método de avaliação é importante e deve englobar todas as dimensões. No pensamento de Dias (1995, p. 33), a avaliação deve

ser uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da Universidade, produza conhecimentos sobre as diversas estruturas académicas e institucionais, seja um processo enriquecedor da vida comunitária, instaurando-se como melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos.

e) Avaliação como *Accountability*

O vocábulo *accountability* é de diferente e contraditórios significados (Afonso, 2010). A partir do ano 2000 passou a ser usado com muita intensidade e é associado às políticas de descentralização e de reforço da autonomia institucional. Segundo Afonso (2009), articulam-se para a conceção do termo necessariamente três pilares ou dimensões fundamentais, designadamente: avaliação, prestação de contas e responsabilização, criando um modelo de *accountability* mais completo, consistente e com novas interações e interfaces conforme ilustra o quadro:

Quadro nº 1 – Dimensões de um modelo de *accountability*

<i>Accountability</i>	Avaliação <i>ex-ante</i>	
	Prestação de contas	<ul style="list-style-type: none"> - Fornece informações - Produzir argumentações - Dar justificações - Elaborar e publicar relatórios
	Avaliação <i>ex-post</i>	
	Responsabilização	<ul style="list-style-type: none"> - Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas - Atribuição de prémios ou recompensas materiais e simbólicas - Assunção autónoma de responsabilidades - Persuasão ou advocacia moral - Avocação de normas de códigos deontológicos - Outras formas legítimas de responsabilização

Fonte: Afonso (2010, p.151)

O pilar da avaliação corresponde à coleta de dados e informações com o objetivo de fazer juízo de valores sobre atos realizados ou decisões tomadas. As modalidades de avaliação são muitas. A prestação de contas corresponde a exposição e debate dos argumentos, razões e justificações dos atos realizados ou das decisões tomadas. Há muitos procedimentos formais e informais de prestação de contas. A responsabilização corresponde às consequências dos atos praticados ou das decisões tomadas, podendo implicar sanções negativas, tais como: punições, inibições, decisões disciplinares, ou, ao contrário podendo originar prémios, recompensas, gratificações, recomendações e planos de melhoria.

O processo de autoavaliação, (ou avaliação ex-ante) numa primeira fase, recolhe e sistematiza informações e segue-se com elaboração e apresentação do relatório de autoavaliação. Na fase seguinte (avaliação ex-post), a comissão de avaliação externa irá verificar no terreno as informações contidas no relatório de autoavaliação e atribuir uma classificação de acordo com padrões alcançados de excelente (acreditação incondicional), bom (acreditação condicional), satisfatório (acreditação condicional), não satisfatório (não acreditado) (CNAQ, 2016)

No caso de Moçambique, não saberemos se o órgão regulador usará um modelo de *Accountability* com mais ênfase à componente de responsabilização positiva (prémios) ou negativa (culpabilização) ou uma responsabilização mais benévola (planos de melhoria, dissolução dos órgãos de gestão...). No art. 32 do Regulamento de Procedimentos de Autoavaliação, a avaliação externa e acreditação de cursos e/ou programas e de instituições de Ensino Superior poderá o CNAQ nomear uma comissão de monitorização que acompanhe as atividades a promover pela instituição e ensino interessada com vista à adequação das medidas de garantia da qualidade exigidas.

Num modelo de *Accountability*, tal como o concebe Afonso (2009), a prestação de contas implica que na sua decorrência se verifique, também a presença de uma dimensão impositiva, coativa ou sancionatória que, segundo Afonso, se enquadra no pilar da responsabilização decorrente da emergência de novos modos de regulação impostas pelas políticas de avaliação onde “ a prestação de contas como ato de justificação, explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito” (Afonso, 2011, p. 84)

Avaliação destaca-se como dispositivo de regulação e controlo da oferta, expansão e qualidade dos sistemas de ensino, definição do *ranking*, implementação de estratégias de perspetivas políticas e económicas no contexto educacional. O desenvolvimento de processos adequados de formação e de participação promovem a reflexão científica, metodológica, ética e política em torno das questões da autoavaliação e, por consequência, fica mais fácil construir modelos democráticos e transparentes de prestação de contas e responsabilização (*accountability*) (Afonso, 2007).

Em suama, a *accountability* é uma palavra inglesa que traduzida para o português assume duas formas diferentes: como prestação de contas ou como responsabilização. São termos diferentes, mas que em algum momento se confundem com prestar contas e assumir responsabilidades porque o significado nos remete à atividade de demonstrar e justificar as ações desenvolvidas, admitindo falhas e punições cabíveis ou êxitos e premiações decorrentes.

Nesta perspectiva, o fracasso ou o sucesso normalmente tem um responsável que precisa ser conhecido e a avaliação cria essa visibilidade. Assim, a responsabilização reconhece dois eixos complementares na óptica de Afonso (2005, p. 87) a culpa e o apelo, “o discurso moral que culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições, ao mesmo tempo em que apela a que esses mesmos indivíduos sejam mais produtivos e responsáveis”.

O sentido da palavra *accountability* como prestação de contas sobre as ações desenvolvidas pelas instituições para aumentar a qualidade de seus produtos de serviços, neste caso, a educação superior é compreendida como serviço, cuja qualidade deve ser medida pela capacidade de satisfazer os clientes, por isso a *accountability* é uma prestação de contas da capacidade de ajuste da vida académica às exigências da economia (Cunha, 2010).

A *accountability*, seja como responsabilização ou como prestação de contas, estabelece mecanismos de monitoramento, supervisão e regulação interna e externas às instituições de ensino superior uma vez que é necessário averiguar, constantemente, se as instituições estão correspondendo com as exigências do contexto social e político emergente. E, este papel cabe a avaliação, protagonizada ou pela própria instituição e/ou através práticas avaliativas efetivadas pelo Estado. A divulgação dos resultados avaliativos para a sociedade, feitas através dos órgãos de imprensa oficial e pelos meios de comunicação privados funciona como se verdadeiramente fosse uma prestação de contas ou fé pública (Dias Sobrinho, 2002) que objetiva atingir todos os stakeholders (“pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que como tal, adquire algum direito de intervenção”) (Amaral e Magalhães, 2000, p. 08)) da educação superior.

A prestação de contas tem tido um protagonismo crescente nas discussões em torno da condição democrática das sociedades atuais pela tendência verificada de um enfraquecimento deste tipo de processos. O termo prestação de contas, no fundo, remete-nos aos canais disponíveis ou possíveis para o diálogo e torna-se, nesta perspectiva, uma ferramenta útil para a compreensão dos processos de regulação social que desafiam ou reforçam o *status quo* e que constitui um mecanismo essencial de reforço de regras e normas que permite o controlo e regularidade da vida social organizada que pode, num sistema complexo constituir o elo de ligação entre os decisores e os sistemas sociais mais baixos (Carvalho, 2008).

O processo de prestação de contas e de fornecimento de informações surge como uma ferramenta fundamental para a inteligibilidade e a transparência de todo o processo. Em Moçambique,

sobretudo as instituições públicas, tem fraquezas em termos de construção e consolidação de uma cultura social e política de *accountability*. A participação e prestação de tais contas acaba por ser condicionado aos interesses internos, que a informação é orientada de forma cautelosa, selecionada para servir interesses específicos que não comprometem a manutenção do *status quo* dos atores políticos (Brito, 2003).

Para sermos mais específicos, a responsabilização e prestação de contas pressupõe obtenção de informação relevante, e tal, constitui elemento de vantagem entre determinados grupos, torna-se comum a desinformação, ou até mesmo, informações contraditórias no seio de algumas instituições, levando assim a um clima de ausência de responsabilidade, impunidade e suspeita de corrupção (Brito, 2003).

Concluindo, o direito de pedir informação, de exigir justificação e ser atendido requer repostas transparentes. Para o efeito, devem ser acionados procedimentos objetivos para recolher fatos e informações verdadeiras. E, por fim, se fizermos uma leitura atenta sobre esses processos, facilmente concluímos que a legislação moçambicana não prevê a prestação de contas do governo ou de instituições privadas à sociedade civil (Chichava, 1999).

Capítulo II - As organizações no ensino superior: identidades e lógicas de ação

Este capítulo convoca diversas lentes teóricas do campo das teorias das organizações, designadamente, das organizações educativas. Esta opção alicerça-se na evidência de que só poderemos compreender o que se passa no interior das organizações se construirmos ou adotarmos referenciais que nos permitam perceber as suas singularidades organizacionais e as lógicas de ação.

Não havendo uma teoria unificada que consiga “ler” tudo o que se passa e aquilo que não acontece nas no interior das organizações educativas, teremos de recorrer às diversas focalizações. Os critérios que nos vão permitir escolher as lentes têm a ver com as características das realidades observadas e com os ensinamentos que a literatura nos proporciona.

Pensamos, assim, selecionar o modelo burocrático de análise dada a grande centralização do sistema educativo, a predominância do poder normativo e hierárquico e um certo “culto” dos registos escritos; o modelo de organização democrática que privilegia a auscultação, a participação e a deliberação colegial e o modelo da ambiguidade nas IES que se aproxima da metáfora da anarquia organizada (Weick, 1979), que tem a ver com as conexões difusas e pouco claras. É esta pluralidade de modos de ver a instituição educativa que nos permitirá, pensamos nós, uma compreensão mais holística e consistente da realidade.

Faremos, seguidamente, uma caracterização breve de cada uma destas *lentes* tóricas da instituição em ação: modelo organizacional burocrático, democrático e da ambiguidade.

Antes, porém, de aprofundar os modelos teóricos de análise organizacional, iremos refletir sobre a Instituição de Ensino Superior como organização, nosso objeto de estudo, constituída por pessoas que intencionalmente se organizam para alcançar objetivos supostamente comuns orientados por normas e regras que regulam seu funcionamento. O seu principal papel é gerar e disseminar o conhecimento, bem como preparar recursos humanos que possam contribuir para o desenvolvimento inteligente e autónomo da sociedade. Anote-se, no entanto e desde já, que as organizações (designadamente, as educativas) ora se organizam segundo a lógica da conexão normativa, ora segundo a lógica da desconexão. As organizações possuem um “funcionamento díptico” (Lima, 1992), por isso

A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas, não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos de modo de funcionamento díptico da escola como organização (p. 157).

Deste modo, embora as organizações surjam com o propósito de atingir objetivos que pessoas individuais, isoladamente, não poderiam atingir elas revelam-se muito mais complexas e caóticas. Segundo uma racionalidade técnica, expressa, por exemplo, por Chiavenato (2002), uma organização existe quando ocorrem conjuntamente três condições:

- a) Interação entre duas ou mais pessoas;
- b) Desejo e disposição para a cooperação;
- c) Finalidade de alcançar objetivos comuns.

Assim, esta linearidade raramente ocorre conforme o descrito. O “icebergue organizacional” esconde muito mais do que se mostra nos bastidores, como diz Guerra (2002) que isto revelou muito mais do que o palco organizacional. Neste contexto, o propósito do nosso estudo é a construção de um referencial teórico que contemple a universidade como organização complexa, no sentido de obter informações compreensíveis sobre a ação organizacional, especificamente a avaliação e sobre teorias que a subsidiam e orientam, pois:

(...) os objetivos, as modalidades e os instrumentos de avaliação adotados, os efeitos ou consequências dos processos de avaliação, o poder de avaliar, de participar na avaliação e na interpretação dos resultados (...) diferem substancialmente consoante o protagonismo atribuído a concepções, imagens e metáforas organizacionais que, por sua vez, envolvem necessariamente opções políticas, visões do mundo e interesses traduzindo diferentes prioridades de ação (Lima, 2002, p.18).

Para Weick (1979) a organização e o ambiente são construções sociais, ou seja, realidades subjetivas criadas cognitivamente pelos diversos atores sociais, sendo a organização “um corpo pensante pensado por pensadores pensantes” (p. 42). Para este autor, as organizações não são formas pré-definidas, dominadas por rotinas, procedimentos uniformes de operação e por mecanismos redutores da incerteza, mas apresentam-se como realidades emergentes e dinâmicas, onde os indivíduos são processadores ativos de informação. Através da elaboração das suas próprias interpretações, representações e percepções da organização, os indivíduos assumem um papel ativo na construção social da realidade a qual resulta das suas capacidades sociocognitivas.

Para Bilhim (2006), as organizações existem para realizar objetivos múltiplos; o que pressupõem a existência de grupos de pessoas que estabelecem entre si uma relação de cooperação

hierarquicamente estruturada com definição de funções visando o alcance dos objetivos pré estabelecidos. Esta visão pode, no entanto, ser problematizada, pois na realidade o que é suposto e prescrito nem sempre acontece. Os interesses e as micro-políticas desempenham um papel chave na regulação da ação dos atores e na configuração das estruturas.

Nesta mesma linha de uma sociologia da ação, Crozier (1981) considera a organização como

(...) um conjunto de jogos entrecruzados e interdependentes, através dos quais os indivíduos, com oportunidades frequentemente muito diferentes de sucesso, procuram maximizar os seus benefícios, respeitando as regras não escritas do jogo que o meio lhes impõe, tirando partido sistematicamente de todas as suas vantagens e tentando minimizar as dos outros (p.7).

Deste conceito podemos extrair a ideia de que nas organizações são as pessoas que dinamizam a ação, que moldam ou adaptam as estruturas, regras e estatutos de acordo com o modo de ser e estar, confluência de interesses, distribuição do poder, relações interpessoais formais e informais.

Abordar a universidade do ponto vista organizacional, significa lançar um olhar reflexivo sobre uma instituição que ao longo da história se assumiu como provedora, detentora e difusora do saber científico, tendo-se atribuído um papel de destaque no contexto do desenvolvimento socioeconómico e cultural da sociedade (Silva, 2004).

Como já nos referimos em linhas anteriores, a universidade é concebida como uma organização complexa (Thompson, 1976), pela heterogeneidade de membros, órgãos, atividades, metas, o que implica existência de estruturas e dinâmicas de clima organizacional capaz de realizar suas múltiplas finalidades relacionadas à sua essência existencial, a pesquisa, o ensino e a prestação de serviços à comunidade.

A complexidade da vida universitária decorre do fato da ciência não ser a única ocupação dos seus atores. Além da multiplicidade de agentes, as instituições voltadas à alta formação vêm desempenhando historicamente pelo menos três funções específicas ao abrigar atividades de pesquisa, ensino e extensão. Bourdieu (2004) situa as instituições de ensino superior no campo científico, quase de forma exclusiva, mas sem deixar de fazer referência ao campo académico onde a preocupação se aloja no professor, que pelas experiências empíricas é amigo da rotina e relega ao segundo plano o conhecimento científico. Desta feita, pensar a prática da autoavaliação das universidades requer preservar a complexidade que é própria destas instituições.

A universidade, apesar da sua complexidade estrutural e do papel relevante que desempenha no tocante à criação e divulgação do saber científico, tem revelado ainda diversas insuficiências

funcionais que se manifestam, entre outros aspectos, na tradicional escassez de recursos e mesmo na questionável qualidade do ensino.

A universidade é uma organização com características semelhantes às organizações empresariais lucrativas, porém aspectos peculiares, como participação, envolvimento, produção do conhecimento a diferenciam das organizações que são empresariais concentradas na obtenção do lucro. Alves (2003), nesta perspectiva, afirma que as organizações de caráter educativo não podem ser comparadas com outros tipos de organização pela complexidade das suas características, tais como: existência de indivíduos e grupos inter-relacionados, orientação para alcançar objetivos, diferenciação de funções, coordenação racional intencionada e continuidade ao longo do tempo.

De fato, para Mendes (2013),

(...) a universidade, numa visão organizacional, apresenta um conjunto de elementos estruturais, em termos de composição, orientação e funcionamento, a sua dinâmica organizacional é assegurada por atores organizacionais, cujas ações são coordenadas para que os recursos e meios disponíveis sirvam os objetivos relacionados com o ensino, a investigação e a extensão universitária, ou seja a missão da organização. Assim, o funcionamento organizacional é assegurado pela coordenação, direção, distribuição de papéis e por posições hierárquicas (p. 147).

Sendo a universidade uma estrutura organizacional passível de ser submetida à várias óticas de análise organizacional e concordando com Sobrinho (2008, p. 56), a “universidade é melhor compreendida quando vista nos dispositivos de ação, nos movimentos relacionais do seu cotidiano”, passaremos a sintetizar a definição de organização na perspectiva burocrática.

a) Modelo Burocrático

O mentor da teoria da burocracia é Max Weber (1864 – 1920). Ela visa a máxima eficiência a partir de uma administração racional.

Para Weber (1972) e Merton (1995) as organizações burocráticas constituem-se por pessoas intelectualmente especializadas e mantém a racionalidade de todos os procedimentos, têm o conhecimento como fonte de decisão, a coordenação pela divisão do trabalho, as atividades padronizadas, os critérios impessoais, uma hierarquia rígida e regulamentos formais.

Para Lima (1998, p.69), na abordagem burocrática “ as organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância da estrutura organizacional”.

Já Weber (1972) entendia a burocracia

(...) como uma forma de organização que enfatiza a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos (p. 26).

Merton (1995), por sua vez, ao referir-se à estrutura burocrática diz que

(...) una estructura social formal, racionalmente organizada, implica normas de actividad definidas con claridad las que, idealmente, cada serie de acciones está funcionalmente relacionada con los propósitos de la organización (p. 77).

Por sua vez Ibraímo (2014, p.64), compreende a administração burocrática como sendo “mais predativa, de causa-efeito, com vista a estimular um tipo de comportamento normativo, pautado pela precisão, fluidez e uniformidade dos atos e procedimentos organizacionais”. Neste contexto, os colaboradores habituem-se a ter comportamentos padronizados de rotina pela institucionalização das regras e normas de conduta. As decisões são centralizadas, as acções são normatizadas, há prevalência de documentos escritos e modos de ensinar uniformes.

A aplicação do modelo burocrático às IES é percebida pela centralização das decisões (Conselho de Reitores, Conselho de Ministros), regulamentação pormenorizada (Decretos, regulamentos internos, estatutos), previsibilidade de funcionamento (dia de abertura e encerramento, calendário de avaliações, conteúdo programático, currículos), hierarquização e centralização dos órgãos de gestão (nomeações por confiança), obsessão pelos documentos escritos (relatórios, atas, circulares, avisos), uniformidade e impessoalidade nas relações humanas (organização do ensino, conteúdos programáticos, metodologias), concepção burocrática da função docente (conhecimento centrado no docente) (Ibraímo, 2014)

Nesta perspectiva e, de acordo com Mintzberg (1995), a universidade enquadra-se na lente burocrática porque recruta pessoal especializado para realizar tarefas específicas. Os professores, por exemplo, realizam o seu trabalho no contexto da sala de aula isolados dos seus colegas e dos superiores hierárquicos, o que lhes confere uma certa liberdade e autonomia no exercício profissional. Essa margem de manobra, também pode ser verificada em relação à aplicação das

competências, que não será da mesma forma mesmo num contexto em que os cursos são padronizados.

Outra particularidade da universidade é a componente centro operacional (Mintzberg, 1995) que compreende todos os colaboradores que executam o trabalho rotineiro. O trabalho operacional é estável, o comportamento dos colaboradores é estandarizado e devido à sua complexidade é controlado, diretamente pelos que o executam; o que demonstra elevado grau de autonomia profissional. Porém, a previsibilidade do comportamento dos colaboradores é determinada pelo quadro normativo que regula as interações laborais. Na opinião de Silva (2004, p.104), “a estrutura burocrática montada no seio da universidade, visando regular a ação e estabelecer uma ordem estável, tem muito a ver com a solução dos conflitos internos, como o “jogo político”.

Para Silva (2004), o modelo burocrático apresenta certas características que são perfeitamente aplicáveis às universidades, podendo-se referir as seguintes:

- a) A legitimidade, baseada na existência de normas formais e obrigatórias que determinam a previsibilidade do funcionamento da organização e do comportamento dos seus membros;
- b) A hierarquia de autoridade justificada pela necessidade de se assegurar a coordenação, num quadro em que são, num quadro em que são recrutados especialistas dando-lhes uma margem considerável no controle do seu próprio trabalho;
- c) A impessoalidade, caracterizada pela distribuição de tarefas, cargos e funções em conformidade com os critérios preestabelecidos, não de acordo com as pessoas;
- d) A racionalidade marcada pela conformidade entre meios e fins;
- e) A especialização que consiste na atribuição de tarefas específicas ao colaborador da organização, segundo critérios técnicos pré-estabelecidos, em conformidade com procedimentos formais e imparciais.

A universidade enquanto organização burocrática é uma “instituição realmente complexa e com perspectivas de conjunto precisa produzir as estruturas formais e os delineamentos jurídico-normativos para organizar e promover sua vida nas dimensões administrativas, académicas e de política interna” (Dias Sobrinho, 2008, p. 31). Ou seja, a ação organizacional encontra-se inscrita num conjunto de documentos que estabelecem os padrões de funcionamento, esquema hierárquico

e estruturas colegiais de caráter executivo, deliberativo e consultivo onde são tratados assuntos relacionados com a ação da organização.

Nesta perspectiva, a dinâmica universitária é influenciada pela regulação burocrática que visa preservar o espaço organizacional da desestruturação e da desordem inerente aos contextos políticos e o aparelho burocrático, passa a funcionar como garante da ordem vigente, recorrendo a um aparato de controlo e coerção, exercido em nome da estrutura de poder a quem serve.

Depois de apresentar alguns aspetos fundamentais que caracterizam o modelo burocrático, fica evidente a ideia que a ação burocrática, não produz bons processos e bons resultados. Porém, podemos reconhecer que existem aspectos positivos que decorrem do seu forte traço racional e a forte tendência para a eficiência da ação organizacional. Sobre o mérito do modelo burocrático, Merton (1995) escreve:

(...) es su eficacia técnica, con una gran estimación por la precisión, la rapidez, el control experto, la continuidad, la discreción y la óptima restitución del gasto que representa. La estructura se aproxima a la eliminación completa de relaciones personalizadas y de consideraciones no racionales (hostilidad, ansiedad, complicaciones sentimentales, etc) (p. 276).

b) Modelo Democrático

Apesar da admissibilidade de algumas vantagens do modelo burocrático, ele não consegue explicar e compreender toda a realidade institucional na sua totalidade,

“(...) ela não cabe por inteiro em uma estrutura universitária mais horizontal, flexível, adaptativa e com objetivos claros e transparentes, por conta de sua autonomia académica, das decisões colegiadas, dos espaços para a interação dialógica. Acrescente-se: a ênfase na confiança mútua e no conceito de missão, a ainda mais: a comunicação como forma de gerar o conhecimento amplo e para estabelecer o entendimento e a participação entre os atores organizacionais, numa ação plural e democrática”. (Netto, Giuliani, Spers & Camargo, 2015, p. 20).

O modelo democrático refere-se a uma universidade aberta e crítica da sociedade, formando pessoas livres, conscientes e participativa, fundamentada nas condições de igualdade para todos, num sistema colegiado baseado na construção de projetos políticos pedagógicos onde todos estejam envolvidos, docentes, estudantes e toda a comunidade académica.

Este modelo presta menos atenção à dimensão formal e estrutural da organização. A abordagem das tarefas e das normas, dos cargos e das funções, do homem individualmente considerado é, agora substituído pela investigação sobre o comportamento das pessoas em grupo (Costa, 1996).

A teoria da democracia está ligada à descoberta do fator humano na organização. Elton Mayo (1880-1949) é o protagonista da “teoria das relações humanas” a partir de experiências com sua equipa de trabalho numa fábrica, cujas teorias vieram a ser conhecidas por “Experiências de Hawthorne”. Esta teoria valoriza as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual das organizações, os fenómenos de cooperação e da participação, a satisfação e realização dos trabalhadores, que pode, em parte, constituir a fundamentação teórica, em termos organizacionais, da imagem democrática da universidade (Costa, 1996).

Numa instituição de ensino superior, a teoria das relações humanas introduziu elementos importantes na dinâmica de funcionamento entre elas, conforme Mendonça (2007), o reconhecimento da existência de uma estrutura informal, por vezes muito poderosa, dentro de uma organização formal; o reconhecimento de que todas as organizações integram vários subgrupos dentro do grupo organizacional: o reconhecimento que o comportamento do colaborador não é independente do comportamento do grupo a que pertence; o reconhecimento que as pessoas são mais motivadas pela necessidade de valorização social e menos por benefícios materiais; e ênfase deixa de estar centrada nas tarefas e na estrutura e a ênfase passa a ser colocada na pessoa.

Costa (1996, p. 55) apresenta alguns indicadores da imagem organizacional democrática:

- desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;
- Valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;
- Incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicas para a “correção” dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);
- Visão harmoniosa e consensual da organização;
- Desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

Na gestão democrática, o contexto atual, a realidade é vista com profundidade e socialmente construída, considerando o pensamento das pessoas, seu modo de agir e interagir. Neste sentido,

(...) a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las (Paro, 2001, p. 25).

Enfim, a imagem da universidade como democracia nos propõe, genericamente, uma ideia de organização das dimensões académicas (ensino, pesquisa, extensão) que valoriza as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes da comunidade académica, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam. Trata-se de um modelo predominantemente fundamentado em dois aspectos essenciais, a participação e a democracia (colegialidade) organizacional, aspectos que constituem formas de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações de cima para baixo, característica constante da imagem anteriormente apresentada.

c) Modelo da Ambiguidade

A lente que olha a organização como um sistema ambíguo (ou anarquia organizada)

(...) considera-a como uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua em que as intenções e os objetivos surgem insuficientemente definidos, em que as tecnologias (o modo de realizar a educação) são pouco claras e frequentemente mal dominadas, em que a participação dos atores é fluida, em que a tomada de decisão é desordenada, imprevisível e improvisada, funcionando segundo o modelo do “caixote de lixo”, em que as preferências e as referências são inconsistentes e mal definidas” (Alves, 1999, p. 15).

Nesta perspectiva, a “anarquia organizada” como análise da gestão universitária deriva da coexistência de diversas áreas disciplinares sob uma mesma estrutura administrativa. Os agentes universitários movimentam-se no campo científico educacional ao acaso, guiados por regras mais explícitas do que implícitas; mais inconscientes que conscientes, construindo os seus consensos, dissensos e impasses.

O modelo da ambiguidade afigura-se interessante quando associado à perspectiva burocrática, deixa de ter uma apreciação negativa, mesmo que à primeira vista possa sugerir-lo, tal como acontece com o conceito de burocracia. Deste modo, Lima (2001) afirma que o conceito de anarquia, aplicado no contexto organizacional

“(...) não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo, outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática). Também, não significa uma

ausência de chefe, ou de direção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização” (p. 48).

A universidade submetida à ótica de análise organizacional da ambiguidade encontra em Friedberg (1995, cit. em Mendes, 2013, p. 147) três traços característicos:

- a) Uma forte ambiguidade das preferências: os atores não sabem claramente o que querem, ou antes, querem muitas coisas nem sempre fáceis de conciliar;
- b) Uma tecnologia mal dominada: se se conhece os *inputs* e *outputs* do sistema, não se sabe praticamente nada sobre o processo de transformação;
- c) Uma participação fluida nos processos de decisão ou, se preferirmos, uma fraca estruturação dos mesmos, sendo fácil entrar ou sair dos processos de decisão, de neles introduzir novas preocupações ou de inferir outras a partir deles.

Sobre a ambiguidade das preferências, não significa que os seus atores ajam sem rumo ou inconscientemente, mas pela natureza da sua atividade, os objetivos e ação tendem a ser definidos de forma inconsistente onde por vezes ocorre a infidelidades normativa que caracteriza o modelo em questão (Lima, 1998).

Costa (1996), por sua vez, enquadra a imagem ambígua de organização mobilizando os conceitos de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza na seguinte perspectiva:

- A escola [universidade] é uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua;
- O seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico suportado por intenções e objetos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- Tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada;
- Um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado;
- As organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo;
- Diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola assumem um carácter essencialmente simbólico (Costa, 1996, pp. 89-90).

Por outro lado, as universidades são qualificadas como anarquias organizadas pelo fato de apresentarem-se como organizações fluidas e permeáveis, na medida em que os atores têm a liberdade de se afastarem das regras e dos elementos formais de funcionamento, o que decorre da autonomia implícita ao exercício profissional (Friedberg, 1995, cit. em Mendes, 2013, p 148)

A autoavaliação afirma-se como um tema complexo. É uma prática com potencialidades formativas e gerenciais que precisam ser analisadas e acompanhadas criticamente pela comunidade acadêmica. Portanto, as ambiguidades e contradições ocorrem porque a autoavaliação é tanto um espaço de disputas e luta entre perspectivas de educação e sociedade distintas, ao articular demandas do Governo, do mercado e da comunidade acadêmica (Cunha, 2010).

À luz do desenvolvimento descritivo e argumentativo das lentes teóricas, percebe-se o grau de diversidade e complexidade da dinâmica organizacional no contexto do ensino superior, que é marcado por diversas imagens organizacionais que em muitos casos revelam a coexistência dessas mesmas imagens, ora num sendo divergente, ora convergente.

É neste campo das práticas organizacionais que se situa a autoavaliação institucional que se revela como um instrumento de melhoria e desenvolvimento institucional. Os processos avaliativos são, por natureza, campo propício para a confluência de jogos de interesses, conflitos, expressão do poder pericial, bem como uma arena que implica o estabelecimento de certa ordem para a funcionalidade do processo de avaliação (Mendes, 2013).

Capítulo III – Os dispositivos de regulação da avaliação de qualidade no ensino superior de moçambique

Neste capítulo iremos dar o ponto de situação sobre os conceitos de avaliação, regulação e construção de qualidade nas instituições de ensino superior moçambicanas, da importância do autoconhecimento para a promoção da qualidade, para a credibilidade social das instituições, para a procura social e de todo um conjunto de fatores que orientam a adoção de ações de autoavaliação.

a) Situação no contexto de Moçambique

Constatámos durante o desenvolvimento da tese que a literatura sobre avaliação do ensino superior em Moçambique ainda é relativamente escassa, pouco menos de meia dúzia de teses foram escritas até ao momento. Para uma compreensão da evolução do sistema num contexto de expansão desregulada recorreu-se maioritariamente a depoimentos informais de alguns académicos durante momentos de capacitação fornecidos pelo órgão regulador da avaliação e outros poucos artigos dispersos sobre a temática em estudo.

A literatura institucional, nomeadamente: dispositivos legais, projectos de desenvolvimento institucional na vertente interna e externa, assim como relatórios de implementação, serve-nos de recurso para situar o estado da arte em termos de avaliação e garantia da qualidade. Deste modo, a descrição e análise da evolução dos dispositivos e das instituições ao longo dos últimos dez anos, contribui para situar a reflexão nesta matéria, estabelecendo-se, deste modo, uma comparação com um movimento mais amplo e global que se vê concluído com o desenvolvimento de um campo de estudos sobre o ensino superior e a sua avaliação.

Em Moçambique, para qualquer consideração relativa aos sistemas educativos, devemos, necessariamente, ter em conta as graves dificuldades que afetam a totalidade do país. Especificamente no setor educativo, a falta de fundos, infraestruturas adequadas para o processo de ensino, limitações acentuadas quanto ao corpo docente, tanto em quantidade como em qualidade aos vários níveis do sistema educativo, discentes com “impreparação” de base, associados aos elevados níveis de desemprego dos graduados, corrupção e fuga de cérebros, todos estes e outros factores coloca o desempenho do setor muito aquém da eficácia desejada.

Portanto, mesmo com 55 anos de existência formal do Ensino Superior em Moçambique, ficam intangíveis os esforços empreendidos quer pelo governo, quer pelas próprias Instituições de Ensino Superior no concernente à criação de um quadro regulamentar do seu desenvolvimento e das transformações estruturais, da sua visão, missão e valores por forma a assegurar que o processo de ensino aprendizagem, investigação e extensão decorra em condições aceitáveis de qualidade segundo os padrões internacionais (Lauter, 2016).

Em parte, os dispositivos de regulação de qualidade no Ensino Superior em Moçambique surgiram no contexto de uma política de padrões internacionais de qualidade (processo de Bolonha), e a própria globalização sublinha a necessidade imperativa de que as instituições de ensino superior se internacionalizem no quadro de uma acrescida concorrência de mercados internacionais que procuram profissionais altamente qualificados por IES reconhecidas socialmente.

Nesta perspectiva, a procura social pelas IES cresceu de forma expressiva e as respostas institucionais não acompanharam as exigências do novo contexto. O ensino, as aprendizagens e a investigação não se adaptaram às novas circunstâncias e, em consequência, começaram a decair algumas IES que funcionam com escassos recursos bibliográficos, pedagógicos, com currículos ultrapassados, docentes debilmente qualificados, além da falta de rigor académico.

A expansão no número de IES, tanto públicas como privadas, pode ser encarada segundo diversos pontos de vista: como resposta à uma procura e necessidade social e pessoal, como contributo para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e do próprio território, bem como uma atividade que produz receitas, cria empregos, gera lucros; podendo virar um “negócio” autocentrado para algumas instituições de ensino superior privadas, principalmente.

Em Moçambique o ensino superior público é financiado pelo Orçamento do Estado que é alimentado pelos “doadores”. Neste momento [2016_17], ressentem-se de um “desinvestimento” e consequente recessão. Em contrapartida, as instituições de ensino superior privadas pertencentes às pessoas coletivas privadas ou mistas, cobram propinas, a única fonte para custear as atividades de funcionamento (custo com pessoal, despesas administrativas, logísticas, pedagógicas) e investimento. Estas podem classificar-se em lucrativas e não lucrativas e revestir a forma de associação, fundação, sociedade comercial ou cooperativa. O estado, em alguns casos, apoia indiretamente, atribuindo bolsas de estudos para estudantes que estão ou queiram frequentar cursos em instituições privadas.

Admite-se que em algumas IES que viraram “negócio”, ocorre a precarização das condições de trabalho de docentes e funcionários, aumento do número de estudantes por sala, contratos de trabalho são por tempo determinado, há diminuição do número de aulas presenciais, baixos salários, contenção de custos na investigação, os laboratórios e tecnologias são mecanismo para garantir a sobrevivência com alguma margem de “lucros” em detrimento da qualidade da educação.

A adoção de mecanismos de regulação em consonância com padrões internacionalmente reconhecidos, as reações da tutela e dos vários atores institucionais, a própria implementação dos dispositivos ao nível interno, vai constituir uma oportunidade para refletir sobre o alcance destes mecanismos de garantia da qualidade que têm recebido muita atenção nos últimos 10 anos em particular.

Registe-se, ainda, que o enquadramento normativo vincula as instituições à adoção forçada de práticas de autoavaliação, introduzindo-se uma dinâmica de regulação interna e externa que se admite que tenha impactos nos modos de organização e gestão da qualidade educativa, sugerindo-se, por isso, a necessidade de se fazer uma análise não somente dos resultados, mas também dos efeitos da implementação de políticas de garantia de qualidade no seio das instituições. Aí surge a questão central desta tese: de que natureza são tais efeitos e até que ponto influem nas variadas missões das IES, a saber no ensino, na pesquisa e extensão mas também na dinâmica social e profissional dos actores envolvidos?

b) Expansão e regulação da avaliação

A expansão massiva e, tendencialmente, descontrolada de instituições de ensino superior com diferentes cursos e especializações em Moçambique, é uma realidade em todas as províncias que constituem o país, como reflete Ferreira (2013):

É um dado de facto que, hoje, muitos moçambicanos não precisam de sair da sua província, ou mesmo do seu distrito de origem para frequentar uma instituição do ensino superior. Isto significa que o ensino superior em Moçambique passou a desempenhar, sobremaneira, um papel de grande relevo na mudança do paradigma que, por muito tempo, procurou vincar a ideia de que o ensino superior apenas floresce nos grandes centros urbanos (p.7).

O debate atual tem-se centrado na questão da expansão e qualidade deste nível de ensino. No âmbito da globalização e da internacionalização do ensino superior, é imprescindível considerar as práticas de avaliação institucional. A avaliação é concebida como um processo necessário face à exigência de assegurar a compreensão, o conhecimento e em consequência a qualidade educativa.

O desenvolvimento da educação de massas não significaria o fim da qualidade? Mantendo-se a organização e as condições que tornaram possível a educação das elites, é evidente que a massificação questiona diretamente a qualidade do ensino e das aprendizagens. No entanto, pode-se afirmar que é a expansão e a massificação que torna premente a necessidade de repensar a organização de todo o sistema de ensino e investigação; o que comprime a compreensão e preocupação com uma adequada avaliação da educação superior capaz de expressar, promover e regular a qualidade desse nível de ensino.

Sabemos que a qualidade da educação não é, necessariamente garantida, nem melhorada com a multiplicação de leis e decretos. De facto, as orientações para a ação não garantem, por si sós, a transformação da realidade. No entanto, os referenciais normativos também não são necessariamente inócuos, podendo até ser alavancas de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas.

O modelo de avaliação do desempenho das IES seguido em Moçambique é comparável com o desenvolvido pela A3ES, do qual o CNAQ se tem inspirado profundamente. De acordo com a legislação vigente, a responsabilidade primária na promoção e avaliação da qualidade do ensino superior é da própria instituição de ensino que inicia o processo de autoconhecimento com intenção de melhorar a qualidade. O CNAQ (2016) define a auto-avaliação como um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre a sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto das suas actividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social.

Enquanto a autoavaliação é operada por actores internos, já a avaliação externa, neste caso, realizada pelo CNAQ ajuíza, problematiza e, eventualmente, valida o relatório de auto-avaliação e termina com acreditação como processo de reconhecimento da qualidade dos cursos/programas e das instituições, promovendo a implementação de estratégias de melhoria.

A acreditação na perspectiva do CNAQ e da tutela resulta na declaração pública de reconhecimento da qualidade dos cursos/programas e das instituições podendo ter implicações futuras nos modos de financiamento e outras formas de incentivos ao funcionamento do sistema de ensino superior como um todo. Com o selo da acreditação, reconhece-se que determinados cursos, programas ou IES's reúnem condições e padrões de qualidade exigidos pela Lei do Ensino Superior, SINAQES e segundo um modelo praticamente idêntico ao que existe em Portugal.

O ensino superior em Moçambique é o nível mais elevado do sistema e realiza-se, consoante a sua missão, conforme a legislação do ensino superior por via da:

- a) Universidade: instituições que dispõem de capacidade humana e material para o ensino, investigação científica e extensão em vários domínios do conhecimento, proporcionando uma formação teórica e académica, autorizando-se-lhe a conferir graus e diplomas académicos.
- b) Institutos Superiores: instituições especializadas filiadas, ou não, à uma universidade que se dedicam à formação e investigação no domínio das ciências e da tecnologia ou das profissões, bem como à extensão e que estão autorizadas a conferir graus e diplomas académicos.
- c) Escolas Superiores: instituições filiadas, ou não, à uma universidade, um instituto superior ou uma academia, que se dedicam ao ensino num determinado ramo do conhecimento e à extensão e que estão autorizadas a conferir graus e diplomas académicos.
- d) Institutos Superiores Politécnicos: instituições de ensino superior filiadas, ou não, à uma universidade, que oferecem estudos gerais ou uma formação profissional e que estão autorizadas a conferir certificados e os graus académicos de licenciatura e mestrado, excluindo o de doutor, reservando-se a atribuição de graus de pós-graduação aos institutos politécnicos filiados.
- e) Academias: instituições de educação superior que se dedicam ao ensino em áreas específicas, nomeadamente: artes, literatura, habilidades técnicas, tais como as militares e policiais, a formação especializada e o comércio, estando autorizadas a conferir graus e diplomas académicos.

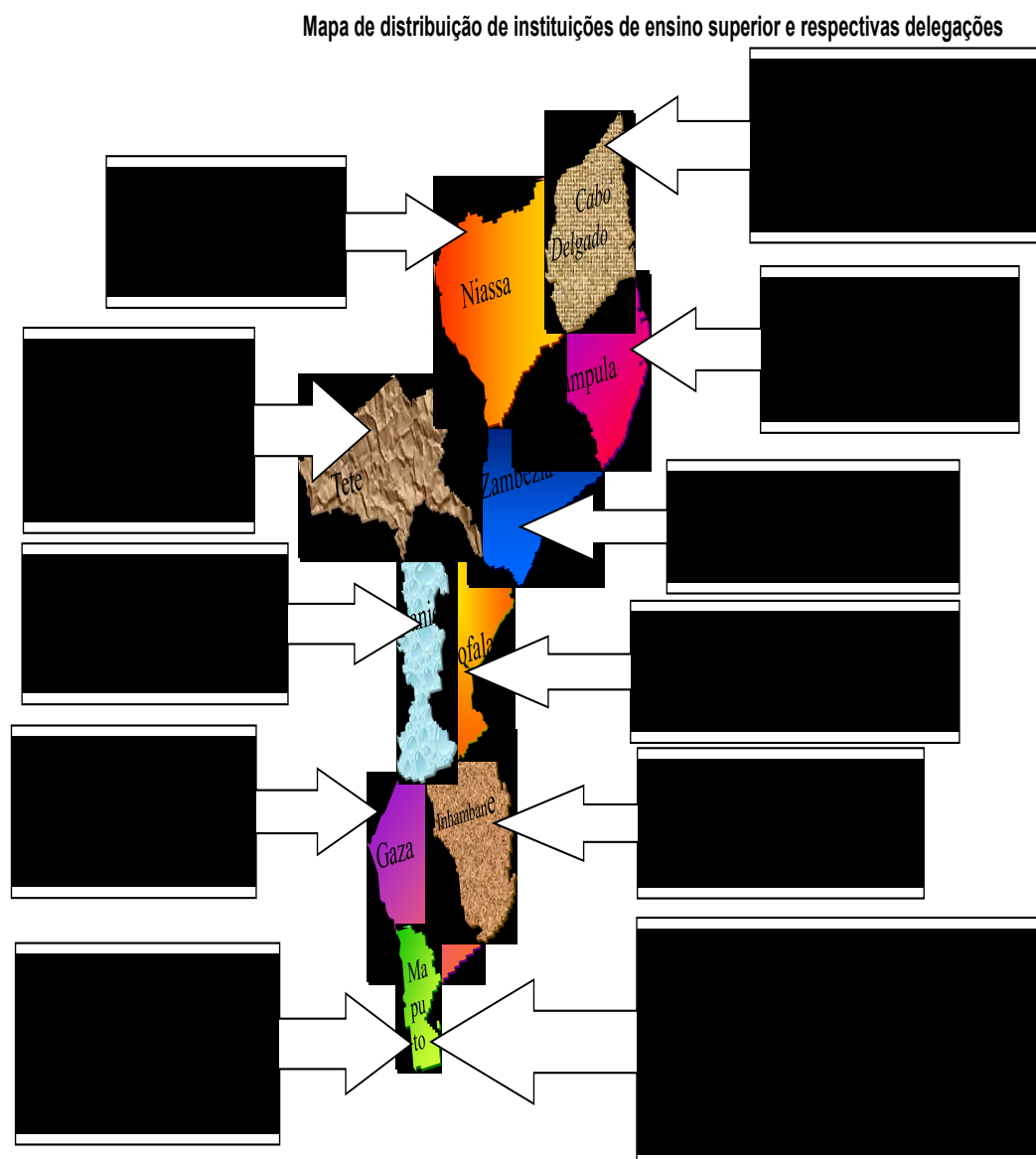
- f) Faculdades: são unidades académicas primárias de uma universidade ou de um instituto superior que se ocupam do ensino, investigação, extensão e aprendizagem num determinado ramo do saber, envolvendo a interação de vários departamentos académicos e a provisão de ensino conducente à obtenção de um grau ou diploma.

O regime de acesso ao primeiro ciclo de formação do ensino superior, que corresponde ao grau académico de licenciatura, é a conclusão com aprovação da 12^a classe ou equivalente. O ingresso é constituído por duas vias fundamentais, a saber: por exames de admissão como critério de seleção a nível nacional para os estabelecimentos públicos, uma vez que o número de vagas é inferior ao número de candidatos e por via direta (apresentação de documentos) para os estabelecimentos privados.

Para o caso da UCM, universidade privada, é necessário reunir os seguintes documentos: fotocópias autenticadas do documento de identidade e do certificado de habilitações; duas fotografias do tipo passe recentes; certificado de equivalência, no caso de qualificações obtidas no estrangeiro; Declaração do Serviço Militar Obrigatório (Edital da UCM 2017). Do exemplo que evidenciamos, as exigências de admissão na UCM são burocráticas irrelevantes uma vez que não estimulam a seleção e classificação dos novos ingressos.

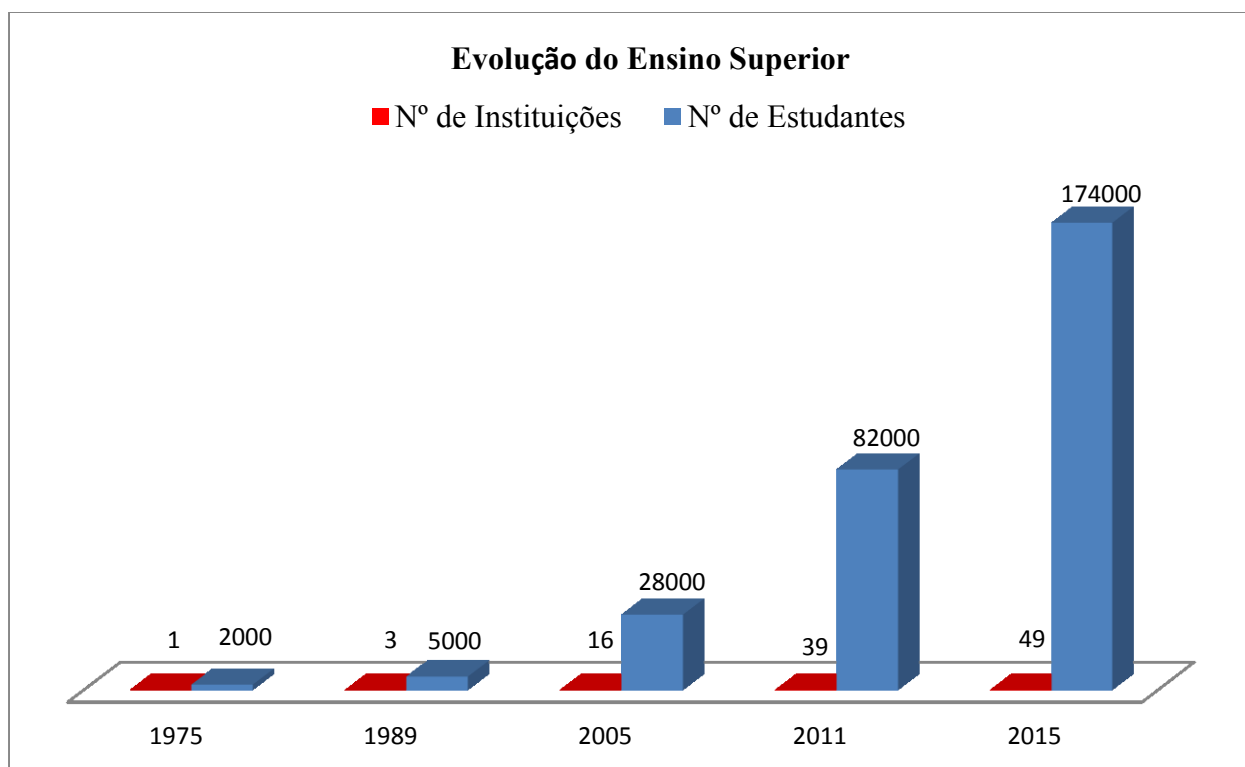
Assim, sobre a expansão, com o Decreto nº 6/92, de 6 de Maio, Lei do Sistema Nacional da Educação, abriu-se espaço para o exercício do ensino superior, por entidades privadas, tendo-se verificado uma forte expansão deste nível de ensino. De facto, considerando que no ano da independência, 1975, existia apenas uma universidade que tinha 2 mil estudantes, dos quais apenas 45 eram moçambicanos, volvidos 40 anos, este número aumentou para 49 Instituições em 2015, 18 públicas e 31 privadas, com mais 174 mil estudantes (cf. Langa, 2012). Esta expansão revela um aumento de 5,6 vezes do número de estudantes. A figura e gráfico a seguir, podemos visualizar melhor essa distribuição e crescimento.

Figura nº 1- Mapa de distribuição de IES em Respectivas delegações



Fonte: Direção Nacional do Ensino Superior (2017)

Gráfico n ° 1- Evolução do Ensino Superior em Número de Instituições e Estudantes



Fonte: O autor

Este forte incremento não responde às aspirações de uma sociedade que conta com 25 milhões de habitantes (Portal do Governo de Moçambique, 2016). A evolução em termos quantitativos é notável, com mais centros universitários e mais estudantes no ensino superior. Porém, quando o crescimento em qualidade não ocorre na mesma proporção, provoca um desequilíbrio do binómio qualidade-quantidade (Verhine& Freitas, 2012).

A expansão do ensino superior trouxe consigo muitos ganhos, como a diminuição das assimetrias geográficas regionais, indo ao encontro das aspirações dos estudantes, através da mutiplicação da oferta de cursos diversificados, aumentando assim a população universitária.

Por outro lado, a expansão descontrolada e a massificação do ensino superior trouxe problemas relacionadas com a qualidade e foi necessário criar um sistema de garantia de qualidade dos cursos, dos programas e das próprias instituições.

O Governo de Moçambique, visando a institucionalização e implementação do controlo e garantia da qualidade do ensino superior, elaborou o primeiro Plano Estratégico do Ensino Superior por um período de 10 anos (2000-2010), o segundo Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020; Malauene & Siteo, 2012), que aprova o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior, Decreto nº 48/2010, de 11 de Novembro, que define os critérios para o licenciamento e autorização do funcionamento de novas instituições de ensino superior ou novas unidades orgânicas das instituições que já existem.

Assim, há pois, uma diversidade de motivos que levaram à forte expansão da oferta do ensino superior. No entanto, o Governo da República de Moçambique decidiu agir para regular um setor em processo anárquico de desregulação. Desta feita, uma série de dispositivos foram criados, particularmente a partir de 2010, nomeadamente, o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das IES (decreto 29/2010), Regulamento de Inspeção das IES (Decreto 27/2010), complementando as orientações da Lei do ensino Superior em matéria de regulação e garantia da qualidade.

Anteriormente, o Decreto Nº 63/2007, de 31 de Dezembro, já criava o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) com a indicação para a sua implementação do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), uma instituição de direito público, dotada de personalidade jurídica e autonomia técnica e administrativa, tutelada pelo Ministro que superintende a área do ensino superior. Existem de facto, em conformidade com a Lei nº 27/2009, diferentes documentos de regulação do ensino superior em Moçambique devidamente articulados e coerentes em fase de concretização.

Outro documento criado foi o Regulamento de Inspeção às Instituições de Ensino Superior, Decreto nº 27/2011, instrumento que permite fiscalizar e controlar se as instituições estão a cumprir as normas pré-estabelecidas, prevendo-se sanções em caso de incumprimento. Também foi criado o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior, Decreto nº 30/2010, de 13 de Agosto, e do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos, Decreto nº 32/2010, de 30 de Agosto.

Na Lei do Ensino Superior, Lei nº27/2009, no artigo28 (Garantia de qualidade) da Lei do Ensino Superior podemos ler o seguinte:

1. Compete ao Ministério que superintende o sector do Ensino realizar acções periódicas de inspeção e avaliação das instituições, programas e cursos, mediante, entre outras medidas, a implementação de um sistema de acreditação e controle da qualidade do ensino superior pelo qual se faz a verificação, entre outros, dos padrões da qualidade de qualificações do corpo docente, da qualidade das infra-estruturas e das condições para realização de práticas ou estágios profissionais pelos corpos discentes e docentes e ainda da adequação dos programas e curricula.
2. Compete ao Governo estabelecer um órgão regulador dos mecanismos de avaliação, acreditação e garantia da qualidade do ensino superior.

No PEES 2012–2020 as linhas de ação e metas estão relacionadas com a qualidade, expansão e acesso, gestão e democraticidade, financiamento, infraestruturas e políticas relacionadas com a equidade e igualdade de género.

O SINAQES para assegurar a qualidade e a relevância dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior e as atribuições podemos ler no artigo 3 que passo a citar:

- a. Desenvolver e promover o princípio da cultura de procura constante da qualidade dos serviços prestados à sociedade pelas IES's;
- b. Identificar, desenvolver e implementar normas e indicadores da qualidade;
- c. Informar a sociedade sobre a qualidade do ensino nas IES's;
- d. Apoiar na identificação de problemas do ensino superior e no esboço de mecanismos da sua resolução, assim como na definição das políticas do estado para o sector;
- e. Concorrer para a integração do ensino superior moçambicano na região e no mundo.

O SINAQES é um sistema que integra três subsistemas que são: o subsistema de autoavaliação; subsistema de avaliação externa; e subsistema de acreditação, estando dinamicamente relacionados.

c) O processo de autoavaliação, requisitos e indicadores

No que se refere à autoavaliação da qualidade, o artigo 6 do Decreto n ° 63/2007, ela é de caráter obrigatório, regular, progressivo e transparente. Pressupõe a participação de todos os intervenientes no funcionamento da instituição de ensino superior, incluindo estudantes, docentes, investigadores e corpo técnico administrativo. Os resultados da autoavaliação devem ser do conhecimento de toda comunidade académica.

No artigo 11 do mesmo decreto, a autoavaliação integra normas, mecanismos e procedimentos que são operados pela própria instituição de ensino superior, constituindo-se como ponto de partida e instrumento para levar as instituições a assumirem a cultura de qualidade em primeira instância.

Os principais objetivos da autoavaliação estão descritos no artigo 12, do mesmo decreto e são de verificação da qualidade da instituição, cursos e programas a partir da missão e padrões de qualidade legalmente estabelecidos, induzir à criação de uma cultura de qualidade e identificar problemas concretos e resolvê-los como passo para a melhoria da qualidade e, por fim, fornecer informações e dados necessários ao processo de avaliação externa. Os relatórios dos processos de autoavaliação devem ser enviados ao órgão implementador e supervisor do SINAQES.

O processo de autoavaliação inicia-se com a constituição da Comissão de Autoavaliação que estabelece o quadro institucional próprio para o seu funcionamento e formas de organização, gestão e ação que resulte num plano de trabalho.

O Guião de Autoavaliação de cursos e/ou programas e instituições (CNAQ, 2016) apresenta os passos que incluem a autoavaliação que compreendem as seguintes etapas: ações prévias, preparação, desenvolvimento e consolidação.

Na etapa 1 acontece a definição dos termos de referência pelo órgão central da qualidade, dos padrões e critérios de verificação; jornadas de formação da equipa central da qualidade; e elaboração do manual de autoavaliação que deverá ter como referência o manual de avaliação externa elaborado pelo CNAQ.

A etapa 2 consiste na constituição e nomeação formal da comissão de autoavaliação com funções de coordenar, realizar e articular o processo interno de avaliação que inclui capacitação, elaboração do plano de atividades, orçamento e sensibilização da comunidade académica para a qualidade.

Na etapa 3, constroem-se os questionários e guiões de entrevista, recolhem-se, organizam-se e analisam-se os dados e redige-se um relatório preliminar.

A etapa 4, a última, é da consolidação e refere-se a (i) elaboração, (ii) divulgação e (iii) balanço crítico do relatório final que inclui o plano de melhoria. Posteriormente, o relatório final deve ser enviado ao CNAQ para ativar a avaliação externa.

A estrutura do Relatório de Autoavaliação é indicada pelo CNAQ, no Manual de Autoavaliação e deve incluir, necessariamente, a contextualização, metodologia utilizada, os resultados da Análise SWOT, plano de melhorias, recomendações e conclusões, elementos que não podem ser omitidos pela comissão de autoavaliação, ou seja, a análise SWOT será uma metodologia utilizada para autoavaliação.

Os métodos e instrumentos de autoavaliação são definidos e construídos pela Comissão de Autoavaliação, constituída pela própria instituição de ensino, mantendo, contudo, a conformidade com os indicadores e padrões de qualidade estabelecidos pelo CNAQ.

A avaliação externa é dirigida pelo CNAQ através de especialistas e peritos independentes que irão ajuizar e validar o relatório de autoavaliação produzido pelas instituições de ensino superior e unidades básicas. Assim, a avaliação externa das instituições de ensino superior tem por objetivos: promover a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem; validar o relatório de autoavaliação; servir de instrumento de prestação de contas; estimular e regular a concorrência entre instituições; emitir uma declaração sobre a sua qualidade. O êxito da avaliação externa depende da capacidade que as instituições têm de se avaliar internamente (CNAQ, 2016).

O subsistema de acreditação ainda tem por objetivos oficializar e tornar público o estado da qualidade de uma instituição de ensino superior, curso e/ou programa e garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial, além de fornecer bases independentes e objetivas para o estabelecimento de uma sã concorrência entre instituições de ensino superior e entre cursos e/ou programas por esta conduzidos e proporcionar ao público informações que permitam um critério de escolha de uma instituição de ensino superior, curso e/ou programa (CNAQ, 2016).

Figura nº 2- Tabela de acreditação

Níveis	Acções	Desempenho (Quantitativo)	Desempenho (Qualitativo)
	Acção urgente/ Não acreditado	0-59 %	Não satisfatório
Nível C	Acreditado condicionalmente (até 2 anos)	60-79 %	Satisfatório com muitas reservas
Nível B	Acreditado condicionalmente (até 3 anos)	80-89%	Bom
Nível A	Acreditado plenamente (5 anos)	90-100%	Excelente

Fonte: CNAQ, 2017

Como referem, Barreyro & Lagoria (2010, p.11), a acreditação é

o processo pelo qual uma agência ou associação concede reconhecimento público, legalmente, responsável a uma instituição de ensino superior ou curso e ou programa especializado que atende a determinados padrões e qualificações pré-estabelecidas. Acreditação é determinada por uma avaliação inicial seguida por outra como determinada periodicidade. O objetivo do processo de acreditação é fornecer uma avaliação profissional aceitável da qualidade das instituições e cursos e ou programas e estimular a melhoria contínua dos mesmos.

Os indicadores (as IES's podem escolher outra designação para indicador, por exemplo, dimensão ou área) de qualidade para o processo de autoavaliação são propostos pelo SINAQES. Os indicadores da avaliação de cursos e programas e institucional de um estabelecimento de ensino superior (EES) é motivo de muita atenção, pois uma universidade sem qualidade não existe e, se existe e ainda não fechou, vai fechar. Giertz (2000) refere que a qualidade pode ser vista como a imagem de marca do ensino superior. Sem qualidade não existe ensino superior no verdadeiro sentido da palavra.

Os indicadores de qualidade instituídos pelo CNAQ da autoavaliação de cursos e programas são: 1- Missão e objetivos gerais da Unidade Orgânica; 2- Gestão e/ou governação (Organização e gestão dos mecanismos de garantia de qualidade); 3- Currículo; 4- Corpo docente do ciclo de estudos; 5- Corpo discente e ambientes de aprendizagem do ciclo de estudos; 6- Pesquisa e extensão; 7- Infraestruturas (laboratórios, salas de aula, bibliotecas e equipamentos); 8- Corpo técnico-

administrativo; 9- Nível de internacionalização das atividades da instituição. Os indicadores da autoavaliação institucional apresentam praticamente os mesmos a serem considerados, neste processo, com exclusão de objetivos no primeiro indicador da autoavaliação de cursos e programas.

d) A experiência piloto do CNAQ: Primeiro ciclo da avaliação externa

A preocupação e, conseqüente ação para avaliação, surge por ocasião do início do primeiro ciclo de avaliação externa, uma experiência-piloto de avaliação da qualidade do ensino superior que ocorreu em 2013 e 2014.

A experiência-piloto coordenada pelo CNAQ consistiu na avaliação de cursos de algumas universidades moçambicanas que permitiu aprendizagem, lições, desafios e perspectivas onde para cada nove (9) indicadores, foram elaborados padrões (expectativa explícita que descreve o nível de desempenho aceitável de um curso), critérios de verificação (fato observável passível de medição quantitativa e qualitativa) e evidências (fato observável que comprova o grau de alcance do critério de verificação). A experiência-piloto de avaliação externa proporcionou a revisão e atualização dos manuais e outros instrumentos de trabalho que haviam sido elaborados em 2013 (A. Nhampule, comunicação pessoal, 2016, 23 Fevereiro)

A avaliação externa é importante para nos conhecermos, através do olhar de outras pessoas. Esta perspectiva de olhar de fora permite-nos integrar o olhar do outro em nosso esforço de autoconhecimento (Moran, 2005). Antecedido a esta atividade de avaliação externa às instituições visadas, sob pressão reguladora, realizaram efetivamente o primeiro exercício de autoavaliação (J. Mukora, comunicação pessoal, 2016, 23 Fevereiro).

A visão de Mukora (comunicação pessoal, 2016, 23 Fevereiro) destaca o exercício-piloto de avaliação da qualidade em três etapas (autoavaliação, avaliação externa e relatórios de avaliação externa) e reconhece-se como um ato inédito no sistema do ensino superior moçambicano, tendo em vista a promoção da cultura de qualidade.

Enquanto decisão política, a legitimação da avaliação das instituições de ensino superior é relativamente recente em Moçambique, estando prestes a completar uma década apenas se consideramos o lançamento do primeiro edital para avaliação externa de cursos e/ou programas do Ensino Superior para Acreditação-2016 pelo Conselho Nacional da Avaliação da Qualidade do

Ensino Superior (CNAQ), que tem como meta avaliar pelo menos 45 cursos nas áreas de Gestão, Engenharias, Ciências de Saúde e de Educação; bastando para o efeito, a instituição interessada submeter o relatório de autoavaliação.

A antevisão da divulgação deste edital vinha impulsionando um primeiro ciclo de autoavaliação nas IES que, em muitos casos, permitiu o desenvolvimento de importantes experiências em termos de autoconhecimento de algumas instituições de ensino superior (J. Mukora, comunicação pessoal, 2016, 23 Fevereiro)

O CNAQ deverá ser um amigo crítico (Nhampule, comunicação pessoal, 2016, 23 Fevereiro) forte e perspicaz para aqueles que estão a se esforçar pela autoavaliação e evitar sanções ou suspensões das atividades mesmo que o pilar da responsabilização da *accountability* nos levem à consequências concretas e efetivas da avaliação. Qualidade e avaliação andam juntas. Todos perseguem a qualidade e a atinge-se se temos processos sistemáticos de avaliação. Neste contexto, não se discute a importância da avaliação.

Na experiência-piloto foram consideradas as dimensões para cada indicador constantes no artigo 17, do Decreto n° 63/2007, explicitando-se o nível de desempenho aceitável em relação a:

- 1) Missão: sua formulação, relevância, atualidade e divulgação;
- 2) Gestão: democraticidade, governação, prestação de contas, descrição de fundos e tarefas, adequação da estrutura de direção e administração à missão da instituição e mecanismos de gestão da qualidade;
- 3) Currículos: desenho curricular, processos de ensino e aprendizagem e avaliação de estudantes;
- 4) Corpo docente: processo de formação, qualificações, desempenho e progressão, rácio professor/estudante, regime de ocupação, condições de trabalho, vinculação académica e à sociedade;
- 5) Corpo discente: admissão, equidade, acesso aos recursos, retenção e aprovação, desistência, participação na vida da instituição, apoio social;

- 6) Corpo técnico e administrativo: qualificações e especializações, desempenho, razão corpo técnico e administrativo/docente, adequação do corpo técnico-administrativo aos processos pedagógicos;
- 7) Pesquisa e extensão: impacto social e económico, produção científica, relevância da produção científica, estratégias e desenvolvimento da investigação, cooperação, ligação com o processo de ensino e aprendizagem e pós-graduação, recursos financeiros, interdisciplinaridade, monitoramento do processo e vinculação científica;
- 8) Infraestruturas: adequação ao ensino, pesquisa e extensão, salas de aulas, laboratórios, equipamento, bibliotecas, tecnologias de comunicação e informação, meios de transporte, facilidade de recreação, lazer e desporto, refeitórios, gabinetes de trabalho, anfiteatros, manutenção de instalações e equipamentos e plano-director;
- 9) Internacionalização: promoção da mobilidade de estudantes e docentes estrangeiros, parcerias na investigação e troca de docentes ou estudantes.

Para tanto, queremos recordar que o mapa completo de indicadores, padrões e critérios de verificação está disponível em www.cnaq.ac.mz.

O CNAQ visa assegurar que todo cidadão moçambicano ou estrangeiro que frequenta ou queira frequentar um curso superior numa IES pública ou privada, tenha a garantia de uma formação e educação de qualidade, que prepare para uma vida merecida e aumente a sua capacidade de busca da autorealização profissional e social.

Assim, a autoavaliação e a avaliação externa decorre pressionada pelas políticas educacionais do Governo de Moçambique que vê a avaliação como um instrumento de regulação da qualidade e permitirá que estudantes e encarregados de educação ou empregadores saibam com mais perspicácia sobre a qualidade da instituição em termos de infraestruturas e programas oferecidos, bem como dos graduados que colocam à dispor na sociedade.

O desafio colocado implica uma gestão capacitada e comprometida com o processo de mudança e de melhoria contínua. A qualidade requer coerência, consistência, adequação ao público, verdade,

autenticidade, visibilidade, precisando de ser demonstrada e aferida. Enfim, prevalece uma percepção generalizada, em diferentes segmentos sociais, de que o ensino superior moçambicano precisa de ser aprimorado a favor de uma maior qualidade. É isso que legitima o referencial normativo e as ações internas e externas à IES.

Nestes termos, a proclamação do acesso ao ensino superior como uma prioridade mundial e a consequente massificação foram fatores que conduziram a definição de mecanismos de controlo em relação à sua eficiência e eficácia; o que impulsionou a implementação de um sistema de gestão de qualidade, pautado por indicadores e padrões de qualidade. A internacionalização e uma maior consciencialização dos cidadãos quanto aos seus direitos a um serviço de qualidade, fazem parte das modificações verificadas no ensino superior, sendo confrontados com o problema de como conseguir manter qualidade face ao crescimento descontrolado do número de discentes, docentes e instituições congéneres.

Atualmente, é consensual que a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de ensino superior. Aí, no seu interior, que se ganha ou se perde a batalha da qualidade. Deste modo, a autoavaliação é, no plano teórico e normativo, um instrumento eficaz da promoção de melhoria da qualidade da educação nas instituições de ensino superior, uma vez que ela própria afere internamente o seu desempenho e apresenta um plano de melhoria relacionado com as áreas analisadas.

Enfim, a avaliação é um processo intrínseco e indissociável da educação no ensino superior e a sua finalidade é acautelar que esta cumpra com os padrões mínimos e aceitáveis de qualidade. Para o efeito, existem, neste momento, diferentes instrumentos de regulação e fiscalização do ensino superior, mais ou menos funcionais. A avaliação externa e acreditação fizeram acelerar o processo de autoavaliação institucional. O objetivo principal da autoavaliação da qualidade é o de melhorar a qualidade das instituições de ensino superior, aumentando a legitimação das mesmas através de uma prestação de informação fidedigna à sociedade sobre o seu desempenho com o propósito de melhorar a eficiência e eficácia institucional.

Capítulo IV – A autoavaliação como processo de autoregulação e preparação da avaliação externa e acreditação dos cursos

A preocupação com a qualidade do ensino superior e a sua certificação assume, na atualidade, particular atenção a nível internacional e nacional face à dinâmica de mudança, mobilidade e desenvolvimento da sociedade, em geral.

Como iniciativas globais para a garantia da qualidade no ensino superior, já havíamos, anteriormente, destacado o papel e as iniciativas da OCDE e UNESCO (2005), através da publicação de linhas de orientação para provisão da qualidade no ensino superior internacional.

Neste último capítulo do enquadramento conceptual e teórico, iremos explicitar o conceito e as práticas de autoavaliação entendidas, no sistema normativo, como processos de autorregulação, suporte da avaliação externa e da acreditação dos cursos e contextualizar a UCM.

Alves (2009) refere, por sua vez, que a avaliação é a ação ou ato de avaliar, quer dizer, é a ação de estimar, apreciar, calcular o valor ou importância de algo, mediante a observação, escuta e interpretação dos dados obtidos, através de uma comparação com as normas ideais do seu tipo, com o objetivo principal de melhorar o já existente, ou se o que existe está bom, então fazer um esforço para se manter.

A autoavaliação representa um conhecimento da realidade da IES ao trazer à superfície informações sobre o decurso das atividades desenvolvidas para alcançar seus objetivos estratégicos, apontando deficiências, potencialidade académicas, de gestão e administrativas, sendo uma forma de prestação de contas internas e à sociedade (*accountability*), considerando a exigência social crescente quanto à transparência da qualidade dos serviços.

A autoavaliação é o principal dispositivo que reflete sobre qualidade da instituição onde os atores universitários participam indireta ou diretamente nas discussões que analisam os objetivos, a missão e visão com as práticas académicas e administrativas. Como sublinha Sobrinho (2000), a autoavaliação ocupa um espaço de grande importância no campo das políticas universitárias, dos governos e de alguns organismos internacionais de financiamento e controlo da qualidade da educação (FMI, Banco Mundial). Desta feita, a universidade precisa de se avaliar e deixar-se avaliar para reconhecer e aprimorar o seu potencial de transformação da qualidade educativa.

Segundo Afonso (2000), a autoavaliação contribui no melhoramento e no desempenho da instituição educativa. É uma forma necessária para informar o crescimento e a evolução da comunidade educativa, bem como prepara a avaliação externa. Deste modo, entre as motivações para desenvolver a ação de autoavaliação sobressaem-se pelo menos três:

- 1- Permite-lhes (instituições de ensino) melhorar o seu desempenho, através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, o que facilitará o trabalho dos docentes e de outros profissionais.
- 2- A autoavaliação é um ótimo instrumento de *marketing*. A divulgação dos resultados junto a comunidade contribui para o seu reconhecimento público e revela-se uma estratégia apropriada, não só para conseguir mais e melhores apoios, mas, também, para gerar maior procura da universidade por parte dos potenciais interessados, entusiasmados com os resultados divulgados.
- 3- Permite-lhes gerir a pressão da avaliação externa institucional, quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos e fortes, delineando as estratégias adequadas de melhoria, preparando a justificação ou fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa.

Para MacBeath (2005), a autoavaliação dá importância ao diálogo na tomada de decisões com vista a alcançar a qualidade institucional e considera que a relevância da autoavaliação cresce devido à descentralização que lhe é inerente. Nestes termos, MacBeath descreve o processo como tendo duas funções principais:

A autoavaliação tem subjacente uma fundamentação diferente da avaliação externa. Ao mesmo tempo que também tem um objetivo de prestação de contas, o seu primeiro impulso é desenvolvimentista. É a característica intrínseca das escolas (universidades) eficazes e da prática profissional, mas adquire uma grande relevância a partir da descentralização. Numa perspectiva política, a autoavaliação é vista como um mecanismo para estimular as escolas no sentido de melhorarem a sua qualidade a partir dos seus próprios recursos, ajudando-se a monitorizar os seus progressos e a dar informação correta à comunidade externa – pais e um público mais vasto. A autoavaliação contribui também para o debate democrático no que concerne à qualidade da escola e da sala de aula e complementa ainda o trabalho de organismos externos. Da perspetiva da escola, a autoavaliação tem um objetivo mais imediato. O diálogo centra-se mais nos atores internos e na sua contribuição para o planeamento e melhoria aos níveis da sala de aula, da escola e da comunidade. Para que tal possa ser alcançado, é necessário o envolvimento de todos os atores-chave a ter acesso aos instrumentos que melhor sustentem a tomada de decisões relativamente à aprendizagem e ao

ensino. Podemos, então descrever a autoavaliação como tendo duas funções principais: 1ª Estimular o diálogo acerca de objetivos, prioridades e critérios de qualidade aos níveis da escola e da sala de aula. 2ª Atingir os objetivos através do uso de instrumentos apropriados e de fácil acesso (p. 171).

Na mesma perspectiva, Guerra (2001) apresenta a autoavaliação como uma plataforma de diálogo que colabora na apropriação profunda do conhecimento da educação, onde sobressai o caráter holístico, emergente, democrático e educativo da autoavaliação que com a colaboração de toda a comunidade educativa, propiciará a compreensão necessária para garantir a melhoria institucional.

Relacionado com a exigência de regulação e controle da educação superior por parte dos estados, Sobrinho (2000) constata que os países emergentes e em via de desenvolvimento preocupam-se em implementar programas de avaliação, visando alcançar uma qualidade de ensino de padrão internacionalmente aceitável.

Para que o processo avaliativo ocorra de forma abrangente, participativa e integrada, Ximenes (2001) propõe algumas noções básicas importantes:

- (i). Legitimidade, isto é, reconhecimento e aprovação pela comunidade acadêmica como instrumento de melhoria da qualidade onde os atores participam na elaboração de instrumentos, recolha, discussão e interpretação dos dados empíricos e elaboração de planos de melhoria.
- (ii). Visibilidade, isto é, o desenvolvimento da avaliação é visível, transparente, negociada e reflexiva. Ética ao instituir uma prática avaliativa dotada de responsabilidade e eficiência, prevenindo conflitos de interesse resultantes da relação avaliador e avaliado.
- (iii). Utilidade, antes de fazer a avaliação deve-se indagar sobre a utilidade, se vai gerar informações conectadas ao objetivo de aprimoramento da qualidade do indicador avaliado.
- (iv). Viabilidade, isto é, análise conjunta dos custos, etapas, instrumentos, metodologias, procedimentos, cronograma e precisão na utilização dos instrumentos de avaliação (questionários, entrevistas, observação) que objetivam os indicadores e evidências selecionados previamente.

Os estudos do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) apresentados por Yarbrough *et al* (2011), expõem grande categorias ou padrões, que são a utilidade, viabilidade, ética, precisão e responsabilização da avaliação de acordo com (Elliot, 2011). O autor revela que a

avaliação é útil quando atende às necessidades de informação prática para os usuários, divulgando o relatório a tempo de provocar impactos, fornecendo aos envolvidos no processo avaliativo os subsídios para sua capacitação em avaliação. A avaliação é viável quando é prudente, diplomática e simples, definida em procedimentos práticos. Ela é ética quando é realizada com o devido respeito ao bem estar dos envolvidos e quando há uma verificação completa e justa, e a transparência dos resultados. A avaliação é considerada precisa quando:

(...) revela e transmite, tecnicamente, informações adequadas sobre as características que expressam mérito ou relevância do foco de atenção; se define em termos de documentação do programa, análise contextual, descrição de propósitos e procedimentos, informação confiável, informação válida, informação consistente, informação sistemática, análise de informação quantitativa, análise de informação qualitativa, conclusões justificáveis, relatório imparcial e meta-avaliação (Penna Firme & Letichevsky, 2002, p.292).

E a categoria responsabilização da avaliação, incentiva a documentação adequada das avaliações numa perspectiva meta-avaliativa focada na melhoria e responsabilização pelos processos e produtos de avaliação.

Aguiar (2013) compreende que os padrões possuem duas características principais. Em primeiro lugar, os padrões definem e identificam a qualidade da avaliação e guiam avaliadores e usuários da avaliação na busca da qualidade da avaliação. Em segundo lugar, eles esclarecem que os padrões não são “leis”, mas declarações voluntárias e consensos desenvolvidos com a participação ampla das partes interessadas e discutidas, revistas e aprovadas pelos membros do JCSEE.

Os padrões podem ser aplicados para melhorar a qualidade e responsabilidade durante todas as fases da avaliação, de acordo com Yarbrough *et al* (2011). Segundo estes autores, a prática de avaliação é complexa e, por isso, eles recomendam que os padrões sejam usados em conjunto com o conhecimento prático, com os valores e experiências, para produzir produtos de alta qualidade na tomada de decisão (Aguiar, 2013).

A seguir detalhamos as cinco categorias apresentadas por Yarbrough *et al* (2011) e padrões para o alcance de uma avaliação de qualidade. Obviamente, os termos tem um propósito primordial, segundo Yarbrough *et al* (2011), o de melhorar a comunicação sobre o valor e a qualidade. Estes autores explicam que a familiaridade com os termos e conceitos ajuda na comunicação sobre a natureza e o valor da informação que auxilia na tomada de decisão. Quando as partes interessadas na avaliação têm conhecimento dos conceitos e padrões, passam a se engajar efetivamente nas

conversas que guiam e orientam os programas e suas avaliações (Yarbrough et al., 2011). É uma prática que favorece a participação.

Para uma avaliação de qualidade podemos nos inspirar nos estudos do *Joint Committee* (2011) que propõem categorias da avaliação que passamos a explicitar:

1- A categoria Utilidade

As normas de utilidade destinam-se a aumentar a medida que as partes interessadas do programa consideram os processos e produtos de avaliação valiosos para satisfazer as suas necessidades e incluem 8 categorias apontadas pelo *Joint Committee*.

U1- Credibilidade do avaliador: As avaliações devem ser conduzidas por pessoas qualificadas que estabeleçam e mantenham credibilidade no contexto da avaliação.

U2- Atenção às partes interessadas (*stakeholders*): as avaliações devem dedicar atenção à toda uma gama de indivíduos e grupos investidos no programa e afetados por sua avaliação.

U3- Objetivos negociados: os objetivos da avaliação devem ser identificados e negociados continuamente com base nas necessidades das partes interessadas.

U4- Valores explícitos: as avaliações devem esclarecer e especificar os valores individuais e culturais que sustentam os propósitos, processos e julgamentos.

U5- Informação relevante: a informação de avaliação deve atender às necessidades identificadas e emergentes das partes interessadas.

U6 - Processos e produtos significativos: as avaliações devem construir atividades, descrições e julgamentos de maneiras que incentivem os participantes a redescobrir, reinterpretar ou revisar seus entendimentos e comportamentos.

U7- Comunicação oportuna e apropriada e relatório: as avaliações devem atender às contínuas necessidades de informação de seus múltiplos públicos.

U8- Preocupação com as consequências e Influência da avaliação: devem promover um uso

responsável e adaptativo, protegendo contra consequências negativas não intencionais e uso indevido.

De acordo com esses padrões, a avaliação deve ser conduzida por um avaliador ou equipe competente e isto deve servir como garantia de sua credibilidade; dar atenção a todos os interessados (*stakeholders*) na avaliação em foco; negociar os propósitos da avaliação e selecionar informação relevante de modo a atender às necessidades desses interessados; indicar os valores que embasam os propósitos, processos e a interpretação dos resultados; apresentar comunicações e relatórios que descrevam claramente o que foi realizado e que sejam entregues nos prazos estabelecidos; considerar as possíveis consequências e influência que os resultados da avaliação podem vir a ter (Elliot, 2011, p.951).

Os padrões de utilidade aqui apresentados “ ajudam a apoiar a avaliação de alta qualidade por meio da atenção dada a todos os aspectos de uma avaliação. Seu objetivo é aumentar a probabilidade de que a avaliação terá consequências positivas e influência substancial” (Yarbrough, 2011, cit. em Aguiar, p. 102)

2- A Categoria “Viabilidade”

As normas de viabilidade visam aumentar a eficácia e a eficiência da avaliação. (Yarbrough, 2011, cit. em Aguiar, p. 102) A viabilidade “assegura que a avaliação seja realística, prudente, diplomática e simples” (Penna Firme; Letichevsky, 2002, cit. em Aguiar, 2013, p.104). A avaliação deve ser conduzida com negociação e participação dos interessados, em ambiente de cooperação e respeito do tempo e recursos necessários, para ter sucesso em sua realização.

A categoria viabilidade inclui quatro padrões aprovados pelo *Joint Committee* (2011), nomeadamente:

V1- Gerenciamento de projetos; V2- Procedimentos práticos; V3 -Viabilidade contextual; e V4 - Uso de recursos.

V1- Gerenciamento de projetos: as avaliações devem usar estratégias eficazes de gerenciamento de projetos para ajudar a estruturar a avaliação e fazer o melhor uso dos recursos;

V2- Procedimentos Práticos: os procedimentos de avaliação devem ser práticos e sensíveis à forma como o programa opera, no sentido de reduzir ao máximo as perturbações provocadas durante a obtenção das necessárias informações.

V3- Viabilidade Contextual: as avaliações devem reconhecer, monitorar e equilibrar os interesses e necessidades culturais e políticos de indivíduos e grupos. Os indivíduos e grupos que reconhecem e acreditam que podem contribuir para uma avaliação justa e útil são menos propensos a reter informações ou a tentar bloquear a avaliação (Yarbrough et al., 2011, em Aguiar, 2013. p.105).

V4 - Uso de Recursos: as avaliações devem usar os recursos de forma eficaz e eficiente, o que permitirá maior qualidade da avaliação e maior impacto.

3- Categoria “Ética”

A categoria ética assegura que “uma avaliação seja realizada ética e legalmente, com o devido respeito ao bem estar dos envolvidos na avaliação, bem como daqueles afetados pelos seus resultados” (Penna Firme; Letichevsky, 2002, p.292). Os padrões de ética “visam assegurar que uma avaliação será conduzida dentro de normas legais e éticas” (Comitê Conjunto sobre Padrões para Avaliação Educacional, 2003, p.131).

Elliot (2011) explica que os padrões de adequação são sete e, juntos, eles pretendem

(...) assegurar que a avaliação será desenvolvida respeitando aspectos morais, éticos e legais concernentes à qualidade da avaliação. Esses padrões são relativos ao bem estar das pessoas envolvidas na avaliação ou que possam ser afetadas por seus resultados. Lidam com acordos e contratos entre clientes e avaliadores; tratam do respeito aos direitos dos participantes e a suas interações durante a avaliação, assim como cuidam de possíveis conflitos de interesses; focalizam o julgamento equilibrado de pontos fortes e fracos do objeto avaliado; tornam os resultados acessíveis aos interessados, apresentando um balanço contábil dos gastos com a avaliação (Elliot, 2011, p. 952).

A categoria ética inclui sete padrões aprovados pelo *Joint Committee* (2011), designadamente: E1- Orientação inclusiva e responsiva; E2-Acordos formais; E3-Respeito aos direitos humanos; E4- Clareza e justiça; E5-Transparência e divulgação; E6-Conflito de interesses; e E7-Responsabilidade fiscal.

E1- Orientação inclusiva e responsiva: as avaliações devem responder às partes interessadas e interagir com as necessidades das comunidades nos seus contextos.

E2- Acordos formais: os acordos de avaliação devem ser negociados para tornar explícitas as obrigações e ter em conta as necessidades, expectativas e contextos culturais dos clientes e outras partes interessadas.

E3- Respeito aos direitos humanos: as avaliações devem ser concebidas e conduzidas para respeitar e proteger os direitos humanos e legais e manter a dignidade dos participantes e outras partes interessadas.

E4 - Clareza e justiça: as avaliações devem ser compreensíveis e justas no atendimento das necessidades e propósitos das partes interessadas.

E5- Transparência e divulgação: as avaliações devem fornecer descrições completas e transparentes dos resultados, das limitações e das conclusões a todas as partes interessadas e a divulgação não pode violar códigos legais, de ética ou profissionais.

E6- Conflito de interesses: as avaliações devem identificar abertamente e honestamente os conflitos de interesse, que são inevitáveis, e trata-los de modo a não comprometer o processo e os resultados da avaliação.

E7- Responsabilidade fiscal: as avaliações devem levar em conta todos os recursos gastos e obedecer a procedimentos e processos fiscais sólidos.

Em síntese, a categoria ética possui sete padrões que ajudam a garantir que as considerações éticas, legais e profissionais orientem a conduta respeitosa e justa nas interações no decorrer das avaliações (Yarbrough *et al.*, 2011, p.109). Vimos que os padrões da categoria ética asseguram que os direitos dos *stakeholders* sejam protegidos.

4- A Categoria “Precisão”

As normas de precisão destinam-se a aumentar a confiabilidade e veracidade das representações, proposições e descobertas da avaliação, especialmente aquelas que suportam interpretações e julgamentos sobre qualidade.

Os padrões de precisão buscam garantir que a informação técnica da avaliação referente às características que determinam o valor ou mérito do programa sob avaliação será adequada e confiável. São oito padrões que abordam a descrição do programa e do contexto; tratam de características de validade, fidedignidade e gerenciamento da informação; focalizam a análise dessa informação, a justificativa das conclusões e decisões, assim como a abrangência e a imparcialidade dos comunicados divulgados e dos relatórios elaborados (Elliot, 2011, p. 952).

A precisão tem por objetivo revelar e transmitir informações tecnicamente adequadas acerca das características que determinam o valor ou mérito do objeto avaliado. Tem relação direta com uma avaliação sistemática, com decisões imediatas de reformulação dos possíveis problemas encontrados. Para garantir a precisão é necessário pensar a respeito da análise do contexto institucional em que a avaliação será feita, sobre a descrição de finalidades e nos procedimentos avaliativos, assim como na credibilidade dos instrumentos de coleta e das fontes de informação (Depresbiteris, 2005, p.20).

A categoria precisão inclui oito padrões aprovados pelo *Joint Committee* (2011), a saber: P1- Conclusões e decisões justificadas; P2- Informação válida; P3- Informação confiável; P4 -Descrição explícita do programa e do contexto; P5- Gestão da informação; P6- Análises de projetos sólidos; P7- Fundamentação explícita da avaliação; e P8- Comunicação e Informação.

P1- Conclusões e decisões justificadas: as conclusões e decisões da avaliação devem ser explicitamente justificadas nas culturas e contextos onde elas têm consequências.

P2- Informação válida: as informações de avaliação devem servir os objetivos pretendidos e apoiar interpretações válidas.

P3- Informação confiável: os procedimentos de avaliação devem fornecer informações suficientemente consistentes e confiáveis para o uso pretendido.

P4- Descrições explícitas do programa e do contexto: as avaliações devem documentar os programas e seus contextos com detalhes e escopo apropriados para fins de avaliação.

P5- Gestão da Informação: as avaliações devem empregar métodos sistemáticos de coleta, revisão, verificação e armazenamento da informação. A informação coletada, quantitativa ou qualitativa, deve ser processada e sistematicamente revisada para que as questões avaliativas sejam efetivamente respondidas.

P6- Análise de projetos sólidos: as avaliações devem empregar projetos tecnicamente adequados e análises que são apropriadas aos fins da avaliação. Cada avaliação exige uma concepção global que

responda às características dos componentes do programa, os fatores de contexto e os propósitos da avaliação.

P7- Fundamentação explícita da avaliação: os propósitos e procedimentos da avaliação sejam acompanhados e descritos com suficiente detalhamento de modo a serem identificados e aferidos e que as conclusões a que se chega numa avaliação sejam explicitamente justificadas de modo a serem julgadas pelos interessados. Portanto, as informações e análises de resultados, interpretações, conclusões e julgamentos devem ser claras e completamente documentadas na avaliação.

P8- Comunicações e informação: as comunicações avaliativas devem ter uma margem adequada de proteção contra equívocos, preconceitos, distorções e erros, de modo que os relatórios de avaliação reflitam, fielmente, os resultados da avaliação.

A precisão discute validade, confiabilidade e redução de erros e tendências, declaram Yarbrough *et al* (2011, p.28). Os padrões da categoria precisão ajudam a garantir a qualidade da coleta de dados, das análises, da lógica, das conclusões e da comunicação dos processos avaliativos.

5- A Categoria Responsabilização da Avaliação

A categoria responsabilização da avaliação, aprovada pelo *Joint Committee* (2011), também é apresentada na 3ª edição da obra *The Program Evaluation Standards*, de Yarbrough *et al* (2011). Os padrões de responsabilidade da avaliação incentivam a documentação adequada das avaliações e uma perspectiva meta-avaliativa focada na melhoria e responsabilização pelos processos e produtos de avaliação. Compõem esta categoria os seguintes padrões: R1- Documentação da avaliação; R2- Meta-avaliação Interna; e R3- Meta-avaliação Externa.

Os três padrões da categoria responsabilização da avaliação, encontram apoio nos padrões anteriores, de utilidade, exequibilidade, adequação e precisão. Tratam da documentação da avaliação como comprovação de cada etapa realizada, da meta-avaliação tanto interna - como forma de investigar e prestar contas do desenvolvimento durante o processo de realização, quanto externa - como atestado de qualidade da avaliação por outros avaliadores. (Elliot, 2011, p. 952).

R1- Documentação de avaliação: as avaliações devem ser descritas e documentadas clara e

corretamente para que seja nitidamente identificado os propósitos negociados, projetos implementados, procedimentos, dados e resultados.

R2- Meta-avaliação interna: os avaliadores devem usar esses e outros padrões aplicáveis para examinar a responsabilização da concepção da avaliação, os procedimentos utilizados, as informações coletadas e os resultados.

R3- Meta-Avaliação externa: os patrocinadores do programa de avaliação, clientes, avaliadores e outras partes interessadas, incentivem a realização de meta-avaliações externas e façam uso dos padrões da categoria responsabilização da avaliação e das demais categorias estudadas.

As avaliações interna e externa a meta-avaliação interna e externa compartilham importantes semelhanças. Ambos os tipos de meta-avaliação, sistematicamente, identificam os fatores que devem ser resolvidos para apoiar as decisões de melhoria da avaliação e podem ajudar no julgamento da qualidade da avaliação, para fins somativos ou formativos, além de contribuir para que os *stakeholders* confiem na avaliação (Aguilar, 2013)

O Comitê Conjunto de Padrões para Avaliação Educacional (JCSEE - *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*) é uma associação de profissionais preocupadas com a qualidade da avaliação. Os fundamentos conceituais e práticos desses padrões e suas aplicações para casos alargados, estão contemplados no livro de Yarbrough, D. B., Shulha, L.M., Hopson, R.K., e Caruthers, F. A. (2011) intitulado *As normas de avaliação de programas: Um guia para avaliadores e usuários de avaliação*.

Sobrinho (2000) caracteriza algumas condições fundamentais de um processo de avaliação a começar pela:

- a) Globalidade com recurso e procedimentos quantitativos e qualitativos combinados entre si avaliam a instituição universitária na sua totalidade na procura de a compreender na sua multidimensionalidade uma vez que aspectos particulares não podem estar separados da compreensão global.

- b) Integradores do ensino, pesquisa e extensão são avaliados tendo como referência a dimensão explicativa da missão e visão da universidade que dá a ideia da qualidade da universidade.
- c) Participativa é outra condição fundamental no processo de avaliação. A comunidade acadêmica participa tanto no levantamento, seleção e organização da base de dados, bem como nos debates, na divulgação dos resultados, e principalmente, participa ativamente na elaboração e execução do plano de melhorias (Sobrinho, 2000).
- d) Permanente em três momentos distintos: autoavaliação protagonizada pelos atores internos da comunidade acadêmica, avaliação externa, realizada pelas comissões constituída de pares externos, deverão levar em conta os resultados da autoavaliação e re-avaliação em articulação e combinação com a autoavaliação. Enfim, a avaliação instaura-se como cultura permanente nas estruturas políticas de cada universidade.
- e) Legitimidade política e técnica para serem respeitados eticamente pela comunidade acadêmica. A decisão de realizá-la obedece o princípio da transparência e da responsabilidade social e significa que ela dá-se a conhecer e revela o que é para si própria, a comunidade científica e a sociedade em geral.
- f) Adaptada à cada instituição em particular, respeitando sua identidade e suas questões fundamentais a submeter ao processo de compreensão e julgamento.

A partir destas condições fundamentais apresentadas por Sobrinho (2000), a avaliação poderá levar uma IES a identificar seus pontos fortes e os problemáticos e tratar de superá-los de forma autónoma, auto determinada, livre e responsável (Rosa, 2006).

Afonso (2000) apresenta três questões fundamentais motivadoras para a implementação e desenvolvimento da ação de autoavaliação: Em primeiro lugar, permite melhorar o desempenho através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, o que facilitará o trabalho para melhoria da comunidade acadêmica; depois é um ótimo instrumento de marketing, a divulgação dos resultados da autoavaliação contribui para o reconhecimento público e revela-se uma estratégia apropriada para gerar maior procura por parte dos potenciais interessados; por último, permite gerir a pressão da avaliação externa.

Alaíz (2003) prevê que a autoavaliação pode ser aplicada em três perspectivas diferentes: uma que tem a ver com a prestação de contas, onde as escolas (universidades) com autonomia prestam contas ao Estado avaliador; procurando uma forte ligação entre a avaliação interna e externa; aliada à produção do conhecimento no sentido de aprofundar o saber a cerca das diferentes dimensões da instituição de ensino (ensino, pesquisa e extensão); a última que se dedica ao desenvolvimento no sentido que autoavaliação tem a finalidade de reforçar a sua capacidade para planejar, implementar e liderar o seu próprio processo de melhoria.

a) Breve contexto historial da UCM

A primeira instituição de Ensino Superior em Moçambique data de 1962, criada na então cidade de Lourenço Marques, atual Maputo, capital do país, a qual foi chamada pelo nome de Estudos Gerais Universitários de Moçambique, tendo ascendido à categoria de Universidade, em 1968 e a chamar-se Universidade de Lourenço Marques. Um ano depois da Independência Nacional (1976), passou a designar-se Universidade Eduardo Mondlane. Até 1985 foi a única universidade em Moçambique (Taimo, 2010) – vide o quadro nº 2 e 3 - que refere a expansão das IES em Moçambique até 2015 por ano de criação com o respectivo diploma legal:

Quadro nº 3- Instituições de ensino superior públicas

Nº	Instituição	Ano de Criação	Diploma Legal
1	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	1962	Decreto-lei n.º44 530, de 21 de agosto Decreto n.º12/1995, de 25 de abril
2	Universidade Pedagógica (UP)	1985	Diploma Ministerial 73/85, de 25 de Abril Decreto nº 13/1995, de 25 de Abril
3	Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)	1986	Decreto nº 1/1986, de 5 de Fevereiro
4	Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	1999	Decreto nº 24/1999, de 18 de Maio

5	Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA)	2003	Decreto nº 47/2003, de 18 de Novembro
6	Academia Militar (AM)	2003	Decreto nº 62/2003, de 24 de Dezembro
7	Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)	2004	Decreto nº 28/2004, de 20 de Agosto
8	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	2004	Decreto nº 54/2004, de 1 de Dezembro
9	Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	2005	Decreto nº 30/2005, de 23 de Agosto
10	Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	2005	Decreto nº31/2005, de 23 de Agosto
11	Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	2005	Decreto nº 32/2005, de 23 de Agosto
12	Universidade Lúrio (UNILURIO)	2006	Decreto nº 50/2006, de 26 de Dezembro
13	Instituto Superior de Administração Pública (ISAP)	2005	Decreto nº 61/2004, de 29 de Dezembro
14	Universidade Zambeze (UniZambeze)	2006	Decreto nº77/2007, de 18 de Dezembro
15	Escola Superior de Jornalismo (ESJ) (ISM)	2008	Decreto nº 27/2008, de 1 de Julho
16	Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC)	2008	Decreto nº 45/2008, de 26 de Novembro
17	Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)	2008	Decreto nº 22/2008, de 27 de Julho
18	Instituto Superior de Estudos e Defesa (ISEDEF)	2011	Decreto nº 60/2011, de 18 de Novembro

Fonte: MCTESTP, 2016

Em síntese as Instituições Públicas correspondem a: Universidade: 4, Institutos: 6, ISP: 4, Escolas: 2, e Academias: 2, no total: 18

Quadro nº 4- Instituições de ensino superior privadas

Nº	Instituição	Ano de Criação	Diploma Legal
1	Universidade Politécnica (APOLITÉCNICA)	1995	Decreto nº 44/1995, de 13 de Setembro. Designação A politécnica autorizada pelo Decreto nº42/ 2007
2	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	1995	Decreto n.º 43/1995, de 14 de Setembro
3	Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	1996	Decreto nº 46/1996, de 5 de Novembro
4	Universidade Mussa Bin Bique (UMBB)	1998	Decreto nº. 13/1998, de 17 de Março
5	Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	1999	Decreto n.º 32/1999, de 4 de Junho
6	Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	2002	Decreto nº 42/2002, de 26 de Dezembro
7	Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	2004	Decreto nº 29/2004, de 20 de Agosto
8	Universidade Jean Piaget de Moçambique (UJPM)	2004	Decreto nº 40/2004, de 8 de Setembro
9	Instituto Superior Cristão (ISC)	2004	Decreto nº 62/2004, de 29 de Dezembro
10	Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)	2005	Decreto nº 34/2005, de 23 de Agosto
11	Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	2005	Decreto n.º33/2005, BR nº 33. 1ª Série, de 23 de Agosto
12	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	2005	Decreto nº 57/2005, de 27 de Dezembro
13	Instituto Superior Dom Bosco (ISDB)	2016	Decreto nº 51/2006, de 26 de Dezembro
14	Instituto Superior de Tecnologia e Gestão (ISTEG)	2008	Decreto nº 23/2003, de 1 de Julho

15	Instituto Superior Monitor (ISM)	2008	Decreto nº 43/2008, de 16 de Setembro
16	Instituto Superior de Comunicação e Imagem (ISCIM)	2008	Decreto nº62/2008, de 30 de Dezembro
17	Instituto Superior Maria Mãe África (ISMMA)	2008	Decreto nº 52/2008, de 30 de Dezembro
18	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGECOF)	2009	Decreto nº 7/2009, de 31 de Março
19	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC)	2009	Decreto nº27/2009, de 12 de Agosto
20	Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)	2009	Decreto nº28/2009, de 29 de Julho
21	Universidade adventista de Moçambique (UAM)	2011	Decreto nº 48/2011, de 10 de Outubro
22	Instituto Superior de Gestão de Negócios (ISGN)	2011	Decreto nº 49/2011, de 10 de Outubro
23	Universidade Nachingwea (UNA)	2011	Decreto nº 73/2011, de 30 de Dezembro
24	Instituto Superior de Estudos e Desenvolvimento Local (ISEDEL)	2012	Decreto nº 37/2012, de 08 de Novembro
25	Instituto Superior Mutassa (ISMU)	2012	Decreto nº38/2012, de 08 de Novembro
26	Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação (ISG)	2013	Decreto nº 28/2013, de 27 de Junho
27	Escola Superior de Gestão Corporativa e Social (ESGCS)	2013	Decreto nº 73/2013, de 31 de Dezembro
28	Instituto Superior de Ensino à Distância (ISEAD)	2014	Decreto nº 31/2014, de 11 de Junho
29	Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM)	2014	Decreto nº44/2014, de 29 de Agosto Em fase de criação de condições para o seu funcionamento.
30	Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância (ISCED)	2014	Decreto nº 41/2014, de 15 de Agosto

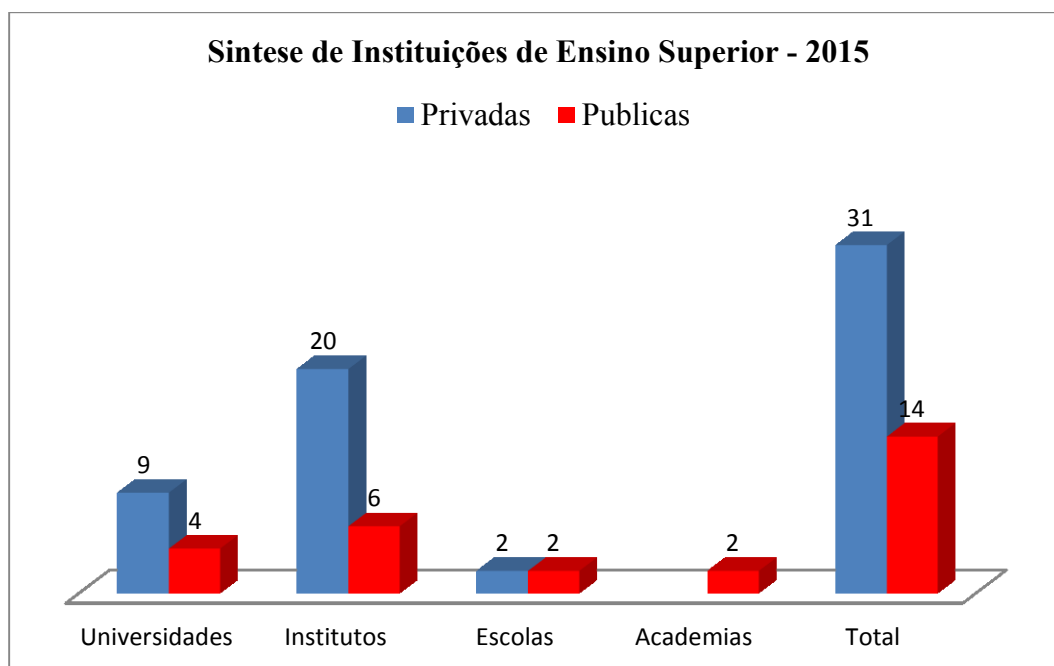
31	Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza-Muthini (ISGE-GM)	2014	Decreto nº 31/2014, de 31 de Dezembro
----	---	------	---------------------------------------

Fonte: MCTESTP, 2016

Em síntese, as instituições privadas são: Universidades: 9, Institutos: 20, Escolas: 2, o que perfaz 31 IES. No total, as IES são 49, sendo: 18 públicas e 31 privadas.

O gráfico a seguir sintetiza as IES existentes em Moçambique até 2015.

Gráfico 2 – Síntese de Instituições de Ensino Superior Privadas e Públicas



Fonte: O autor

A Universidade Católica de Moçambique (UCM) é uma instituição privada de referência nacional pela sua tradição, valores, qualidade e inovação com intervenção reconhecida na sociedade moçambicana em áreas como direito, saúde, administração pública, economia, educação e desenvolvimento. Ela é uma instituição comprometida com a formação humana e cristã, ética, técnica e científica de profissionais reconhecidos pelos moçambicanos.

A qualidade e a inovação desempenham um papel central no sistema de ensino da UCM. A qualidade e inovação é direccionada ao nível dos recursos humanos, infraestruturas, tecnologias, organização e gestão institucionais e ambiente humano de trabalho.

A UCM foi criada pela Conferência Episcopal de Moçambique e oficializada pelo Decreto Ministerial número 43/95 de 14 de Setembro, com sede na cidade da Beira, província de Sofala. Iniciou suas atividades letivas em 10 de Agosto de 1996 com a Faculdade de Economia e Gestão na Beira e Faculdade de Direito em Nampula.

Para Gonçalves (2014), a planificação da criação e expansão das Faculdades da UCM tiveram em conta os desafios de Moçambique, depois dos Acordos de Paz, em 1992. Segundo este autor, haverá uma relação direta entre o tempo político e a criação de unidades académicas na UCM. Assim, a passagem de um Estado revolucionário para um Estado de direito faz emergir a Faculdade de Direito.

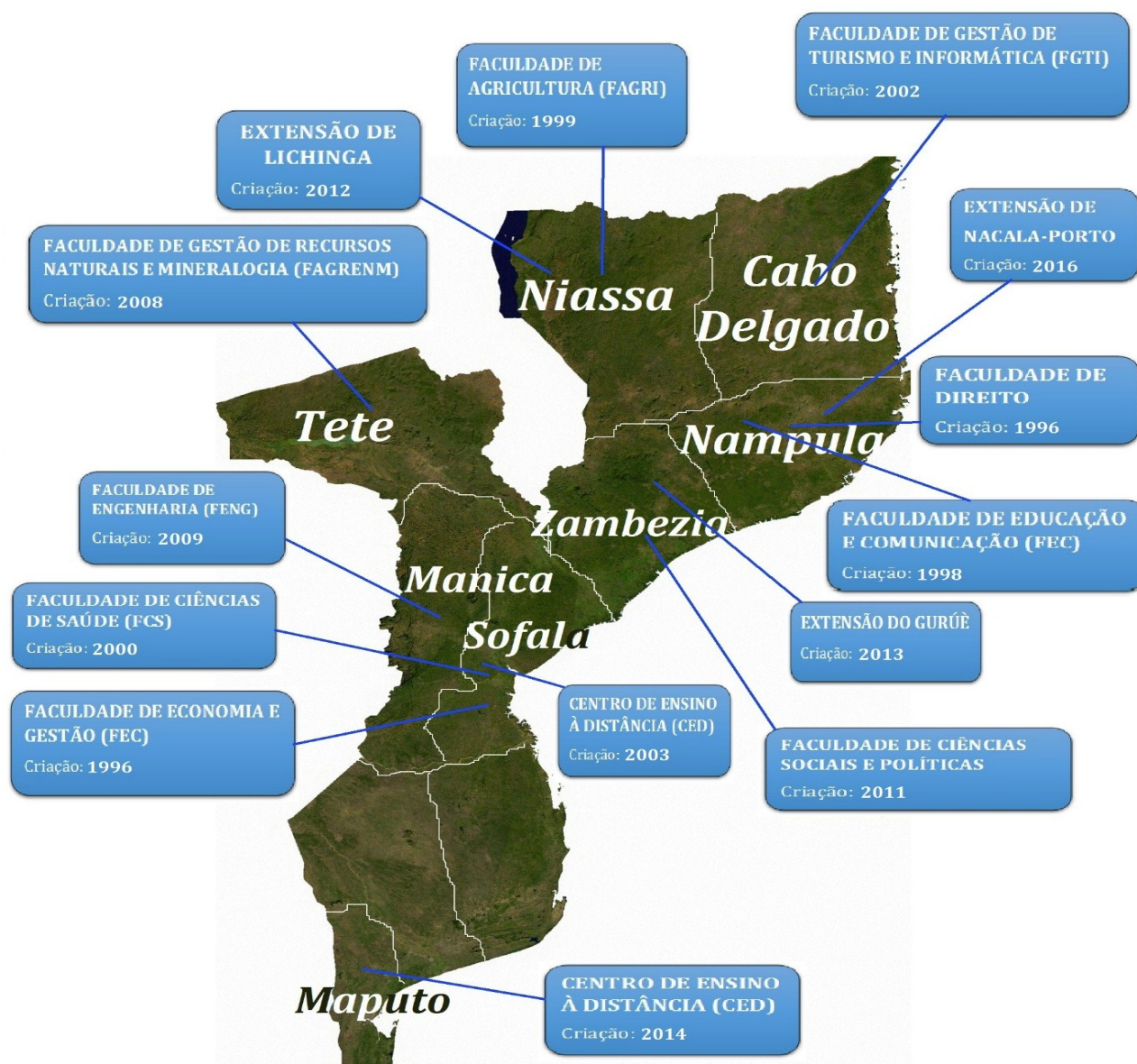
A guerra civil que empobrecera o povo, propiciou a criação de uma Faculdade de Economia. Por outro lado, a fome que se abatia sobre o país, sobrevivendo-se somente de donativos de emergência, votando-o a um cenário sombrio, condicionou a UCM à criação das Faculdades de Agricultura e Engenharia Alimentar.

Ainda, este estado de emergência deixou Moçambique vulnerável à doenças endémica, situação essencial que se repensou na introdução da Faculdade de Ciências de Saúde, como forma de conferir robustez e saúde às populações regressadas e reassentadas nas então zonas de guerrilha. Aliás, o conflito ora terminado trazia consigo um espectro de destruição de infraestruturas escolares, aliada à redução de número de professores. Portanto, era preciso ensinar e melhorar o ensino e a comunicação no país; daí a Faculdade de Educação e Comunicação. Era preciso ensinar e levar o ensino superior às comunidades, daí o Centro de Ensino a Distância.

Moçambique não poderia se desenvolver, nem competir com o resto da região e do mundo sem a tecnologia, daí a criação de cursos de Engenharia, Turismo e Informática, Ciências Sociais e Políticas, Recursos Naturais. Podendo não haver uma relação linear entre o contexto político, social e económico parece evidente que as decisões de criação de unidades académicas correspondam a uma dada leitura das necessidades de qualificação emergentes.

Imbuída com o comprometimento da política de expansão e acesso à educação superior, em 2016, a UCM até 2016, já detinha 12 Unidades Básicas em várias províncias do país, como podemos visualizar a mapa abaixo:

Figura nº 3 – Mapa de distribuição e expansão da UCM



Fonte: UCM, 2017

Nas chamadas Extensões (Lichinga, Gurué, Nacala), elas são extensões de cursos das “faculdades-mães”. Nelas são ministrados cursos diversos, mas sem a respectiva autonomia científica.

Desde a sua implantação para cá são 21 anos a trabalhar na Educação Superior, participando na construção do país, sem distinção de crenças e de raças. Esta instituição ostenta o *slogan*

“Celebrando qualidade e inovação” e suas cores são azul e branco, o que reforça a conceção de uma educação superior católica, paz e pureza, respectivamente.

A UCM celebrou em 10 de Agosto de 2016 20 anos de atividades académicas. O tema da celebração dos 20 anos estava subordinado ao lema “ UCM 20 anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana”. Por ocasião da festa em Nampula, o Magnífico Reitor Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira apresentou um painel intitulado “UCM, nos próximos 20 anos: assegurando qualidade, exigência, internacionalização, investigação, inclusão - ao serviço do futuro dos moçambicanos” onde, entre outros aspectos, destacou cinco grandes objetivos estratégicos que considerou fundamentais para o presente e para o futuro próximo (A. Ferreira, comunicação pessoal, 2016, 10 Agosto).

- 1- Garantir a excelência e a qualidade: um compromisso em investir mais na qualidade, garantindo a excelência dos seus serviços académicos e um contínuo alinhamento com as políticas do ensino superior do país e, de acordo com os padrões internacionais de qualidade, considerando que os alunos almejam naturalmente passar pelas melhores universidades e pelas mãos dos melhores professores.
- 2- Reforçar a cooperação e a internacionalização: vontade da universidade alcançar prestígio, construindo e cultivando parcerias de cooperação com outras instituições académicas próximas e/ou além-fronteiras. Para concretizar este vetor, a UCM promove o inglês como a segunda língua para facilitar a mobilidade de docentes, investigadores e estudantes.
- 3- Garantir a sustentabilidade institucional: a UCM sendo uma instituição privada, de utilidade pública, sem fins lucrativos, procura capitalizar os poucos recursos financeiros que obtêm da cobrança de propinas aos estudantes. Já foi provado que as tecnologias de informação e comunicação são capazes de transformar revolucionariamente os setores como educação, administração, contabilidade. Para isso, a UCM tem vindo apostar numa visão estratégica marcada pela inovação tecnológica, onde todos os alunos passam a aceder e usar as plataformas digitais integradas da universidade, como, por exemplo, o portal académico, sistema Primavera, E-Sura e plataforma Moodle. Deste modo, consolidando sustentavelmente e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- 4- Garantir a universalização e a inclusão: assumir o compromisso de criar condições financeiras e infra-estruturais de acesso aos alunos com necessidades educativas especiais e proporcionar formação especializada de docentes em matérias relacionadas, além de oferecer apoio psicopedagógico e serviços de orientação vocacional aos estudantes que vem do ensino secundário com deficiências na sua preparação e dificuldades na escolha de carreira profissional através dos serviços sociais e apoio a comunidade universitária.
- 5- Consolidar e aumentar a investigação e divulgação científica: o desafio da UCM é o de consolidar a prática investigativa com o ensino e disseminar os resultados com incentivo à publicações feitas pelos docentes, investigadores e/ou centros de pesquisa.

Com estas premissas, fica evidente a preocupação do Reitor com a excelência e qualidade da universidade que dirige, alinhada com as políticas do ensino superior de Moçambique e em conformidade com os padrões internacionais de qualidade.

A visão da UCM está baseada, essencialmente, na consolidação e reforço da sua posição como instituição de excelência na promoção do conhecimento e inovação tecnológica, atividades de investigação científica, prestação de serviços de extensão e de intervenção no desenvolvimento económico, ético e social do país, da região e do mundo. Almeja ser reconhecida como uma universidade de referência nacional, regional e internacional pelo dinamismo, criatividade, qualidade e excelência dos seus cursos, actividade de investigação científica e serviço prestados à comunidade (PE-UCM, 2012-2016).

Sua missão está orientada por princípios cristãos católicos, cujos fins assumem a ambição de desenvolver e difundir o conhecimento científico e a cultura, promoverndo os vários domínios do saber a formação integral de qualidade e permanente de cidadãos e profissionais comprometidos com a vida e com o desenvolvimento sustentável da sociedade moçambicana, bem como do mundo em geral (PE-UCM, 2012-2016).

Todas as comissões de avaliação das UB são orientadas para submeter relatórios anuais ao Departamento de Garantia de Qualidade da Universidade, acompanhado de planos de melhoria relacionados aos aspectos críticos para a garantia da qualidade.

Para concluir este capítulo, convocamos Natércio Afonso que no prefácio de “A história de Serena” McBeath *et al* (2005, p. 27) diz que

(...) a autoavaliação pode servir de ponto de partida para a avaliação externa, enquanto que esta pode favorecer a melhoria da qualidade da autoavaliação pelos efeitos de aprendizagem que produz, nomeadamente ao nível da construção de indicadores e de instrumentos de recolha de informação.

O processo de autoavaliação na UCM considerou as orientações normativas do SINAQES e CNAQ, concebido como política de regulação da avaliação mas, sem abrir mão da autonomia no seu modo de idealizá-la.

PARTE II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Nesta parte descrevemos o processo de investigação que realizamos e fundamentamos as opções metodológicas que seguimos para a realização da investigação. Apresentamos o desenho metodológico, os pressupostos que sustentam a abordagem de investigação adotada e os procedimentos e o modelo de análise e interpretação dos resultados.

a) Questões de Investigação

Para o presente trabalho de investigação formulámos as seguintes questões fundamentais:

- a) O que é que a instituição já fez para a implementação do Decreto N ° 63/2007, de 31 de Dezembro, do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) e quais são as atividades já realizadas?
- b) Quais os motivos que estão na génese das práticas autoavaliativas institucionais?
- c) Que prioridades estão a ser seguidas no plano da implementação? Porquê?
- d) Que órgãos ou dispositivos de autoavaliação já foram criados e implementados? Como estão a funcionar (práticas) e com que resultados?
- e) Como foram organizadas as tarefas de autoavaliação?
- f) Que esforços já foram feitos para promover e assegurar a implementação de um sistema de garantia de qualidade estruturado e sustentável de avaliação interna?
- g) Que planeamentos existem para a melhoria da qualidade decorrentes da autoavaliação?
- h) Em que áreas ou dimensões já são identificáveis melhorias decorrentes do processo?

b) Desenho metodológico

A definição do *design* de investigação foi influenciada pelo problema e pelas questões de investigação. O conjunto de procedimentos metodológicos desta investigação assentam no paradigma exploratório-descriptivo, na metodologia de carácter qualitativo e em três técnicas de recolha de informação: entrevista semi-estruturadas, diário de bordo e análise documental.

Esta pesquisa apresenta um carácter exploratório – descritivo. Exploratório porque o objetivo é a familiarização com determinado fenómeno ou assunto ainda pouco conhecido ou explorado e

descritivo porque se “ deseja descrever as características de um fenómeno” (Richardson, 1999, p. 66)

O caminho trilhado para o desenvolvimento desta investigação foi suportado por aspectos de natureza qualitativa. Este tipo de estudo possibilita a proximidade afetiva e intelectual com a complexidade do fenómeno em estudo. Intelectual, pelo extenso trabalho de revisão de literatura na temática da avaliação de qualidade do Ensino Superior e afetivo pelo fato de ser docente e gestor do Ensino Superior na própria instituição (não da UB em causa) onde se faz a pesquisa.

Esta proximidade afetiva, associada à elevada vontade de conhecer e compreender o objecto, poderá contribuir para a melhoria dos processos e resultados. É, por isto que a investigação está comprometida com a realidade e a sua transformação positiva. Anota-se, no entanto, que se procurou controlar os possíveis efeitos de enviesamento dada a proximidade face ao objeto, através do recurso à diversas fontes de dados e a consequente triangulação para que o conhecimento fosse válido e verdadeiro.

O objetivo a que nos propusemos foi o da compreensão profunda do fenómeno. Bogdan, R. & Biklen, S. (1994, p.49) defende que a abordagem da investigação qualitativa “ exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir um pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto e estudo”, nada escapa à avaliação e ao escrutínio.

Um estudo exploratório-descritivo deve estar aberto às descobertas. Gody (1995, p. 25) acredita que “ mesmo que inicie o trabalho a partir de algum esquema teórico, deverá se manter alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho”.

A recolha de dados apoiou-se no instrumento da entrevista individual, diário de bordo e na análise documental, a partir dos quais o investigador descreveu os significados co-produzidos entre este e os participantes no estudo, atividades próprias de uma investigação do tipo exploratória.

c) A opção pelo estudo de caso

Como estratégia de investigação, o estudo de caso tem tido uma influência considerável no desenvolvimento das ciências sociais, tanto pela frequência com que é utilizado, como pelos

distintos itinerários de investigação, que podem ser delineados, tendo por base este formato metodológico. O estudo de caso insere-se no que Becker (1996, cit. em Morgado, 2013, p.55) denomina como modelo artesanal da ciência, para se referir a um modelo no qual o investigador atua como artesão intelectual, uma vez que adequa e personaliza os instrumentos de acordo com o seu objeto específico de investigação.

Além disso, o recurso frequente à pesquisas organizadas como estudo de caso, não pode se dissociar do aumento significativo de trabalhos de investigação, realizados através de abordagens qualitativas. No primeiro quartel dos anos 70, momento a partir do qual se foi consolidando a tendência das pesquisas sociais afastarem-se da “tradição empirista e de abordagem quantitativa para instalarem um novo patamar na escolha de temáticas e de modelos de investigação, amparado por novos referenciais epistemológicos” (Carvalho et al, 2003, p.10, cit. em Morgado, 2013, p. 55)

No que se refere ao estudo de caso na educação, a conferência internacional realizada em Cambridge, em Dezembro de 1975, organizada para discutir novos princípios metodológicos e novas abordagens em investigação e avaliação educacional, constitui um marco importante, tendo os estudos de caso ganho uma centralidade assinalável na investigação em educação.

Enveredámos, pois, por um estudo de caso que constitui uma investigação de uma unidade específica, situada num determinado contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados que se propõe à oferecer uma visão holística do fenómeno estudado.

No estudo de caso, trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada, quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Um dos problemas da interpretação sociológica reside no confronto entre as significações que o sujeito verbaliza (sentido subjetivo) e as categorias objetivas que advêm do contexto sistémico em que se passa a ação. O centro da análise é a categorização social acionada por uma narração que permite ao sujeito estruturar o sentido do mundo social e o seu lugar nesse mundo e que torna possíveis a sua apropriação e interpretação metódicas pelo investigador.

Este tem um papel fundamental, não se limitando a contar o que lhe contaram, mas “nterpretando”

essa narração, produzindo as *categorias e proposições* (hipóteses explicativas) indispensáveis ao entendimento dos fenómenos, através de um processo indutivo com origem na própria narração - e não da sua relação com as categorias oficiais.

O social toma a forma de linguagem e a palavra não reflete uma realidade inconsistente ou instrumental, mas é fonte essencial do conhecimento e da construção problemática da análise sociológica: é pela linguagem que o social toma forma e, é pela palavra que os sujeitos se socializam e se apropriam das formas de vida social. Hoje, valorizam-se as entrevistas de *per si* e tenta-se, quer estabelecer as situações em que elas devem ser aplicadas, quer definir os critérios de construção da sua cientificidade.

d) Conceito de estudo de caso

Face à diversidade da natureza dos estudos que têm sido elaborados, existem diversas definições de estudo de caso.

O estudo de caso é uma estratégia investigativa, através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações.

McKernan (1999, p.96) considera que

(...) um estudo de caso é uma recolha formal de dados, apresentando como uma opinião interpretativa de um caso único e inclui a análise de dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de ação ou da participação na investigação.

O estudo de caso é uma técnica apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre um projeto, uma inovação ou um acontecimento durante um período prolongado.

Daí, considerarmos o estudo de caso como uma estratégia de investigação muito útil no processo de conhecimento e avaliação das escolas. Embora recorra à técnicas de recolha, tratamento e análise de dados idênticas às utilizadas noutros tipos de investigação, o estudo de caso não é um método específico de investigação, mas uma forma particular de estudo (Stake, 1999). Na opinião do mesmo autor, o estudo de caso é uma modalidade de investigação que tem vindo

progressivamente a afirmar-se no campo da investigação educativa e que pode, à semelhança do que acontece nas ciências sociais, seguir uma orientação de teor quantitativo ou qualitativo. Para este estudioso (idem, p. 42), as principais diferenças entre a investigação qualitativa e quantitativa radicam em três aspetos fundamentais: “a distinção entre explicação e compreensão, como objeto de investigação, a distinção entre uma função pessoal e uma função impessoal do investigador e a distinção entre conhecimento descoberto e conhecimento construído”.

Nesta ordem de ideias, o investigador ao procurar estudar em profundidade, as especificidades de um caso singular, deve reunir informações tão numerosas e pormenorizadas, quanto possível, para, a partir delas, conseguir compreender a totalidade da situação. O estudo de caso é um estudo fenomenológico em que se tenta representar o mundo, tal como os participantes e o investigador o experimentam, o que justifica que se centre mais na profundidade do que na amplitude da situação em estudo.

No fundo, o estudo de caso orienta-se mais para o processo do que para o produto, perseguindo mais a compreensão do que a medição. Daí recorrer mais a técnicas variadas de recolha de dados, tais como: entrevistas, observações, análises de documentos e notas de campo. Portanto, pode-se afirmar que estamos em presença de um tipo de investigação que requer o envolvimento pessoal do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação, de forma a captar o desenrolar dos acontecimentos. Tal envolvimento possibilita a concretização de uma outra característica já evocada: o investigador não descobre, antes constrói o conhecimento. Por isso, os resultados da investigação qualitativa são mais asserções que descobertas.

Por sua vez, Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Assim, Yin (1994, p. 13) define o “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Por outro lado, Bell (2008) define o estudo de caso como um termo com função de um guarda-chuva, pois alberga uma família de métodos de pesquisa, cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos.

e) Caraterísticas de um estudo de caso

O estudo de caso, segundo Merriam (1998, cit. em Carmo e Ferreira, 2008), caracteriza-se, resumido, por ser:

- a) Particular – porque focaliza uma determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;
- b) Descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado;
- c) Heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;
- d) Indutivo – porque a maioria destes estudos têm como base o raciocínio indutivo;
- e) Holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação (p.217).

Stake (1999) aponta, também, quatro caraterísticas que devem ser tidas em conta quando se delineia um percurso investigativo, num estudo de caso, de índole qualitativo: um estudo holístico, empírico, interpretativo e empático (Stake, 1999, pp.49-50). A última caraterística prende-se com o fato de o estudo de caso considerar a intencionalidade dos atores, procurando ter em conta os seus esquemas de referência e os seus valores; embora delineando previamente o processo de investigação reestrutura-se em função das novas realidades que possam surgir.

Eisner (1998, pp.49-58) apresenta seis aspetos caraterísticos do estudo de caso, alguns já mencionados:

1. Os estudos tendem a ser focalizados e esta focalização não se limita apenas aos lugares

onde os humanos interagem, mas também os objetos inanimados, tais como os manuais escolares, planificações de aulas, arquitetura escolar e outros documentos pertinentes para o estudo;

2. Os estudos qualitativos utilizam o “eu” como instrumento. O investigador observa o que tem perante si, com base numa estrutura de referência. Ele é o elemento que se incorpora na situação, explora e lhe dá sentido;
3. O carácter interpretativo, na medida em que o investigador procura descobrir e compreender os significados que têm os fatos para aqueles que os experimentam;
4. A linguagem expressiva daquele “eu” do investigador, às vezes tentado a se esconder no “nós”, quando opera a redação;
5. A atenção ao concreto;
6. A credibilidade dos estudos qualitativos fundamenta-se na sua coerência, intuição e utilidade instrumental;

Embora o estudo de caso seja uma estratégia metodológica, adotada em estudos de âmbito quantitativo e qualitativo, a verdade é que ele surge mais associado a trabalhos desenvolvidos numa vertente qualitativa. Daí o fato de ser, usualmente, identificado como um método de investigação que se estrutura numa vertente interpretativa e que, por norma, concilia as seguintes dimensões:

- a) Descritivo, porque uma parte significativa do processo se baseia na recolha e descrição de distintos aspetos que conformam o contexto em que se realiza a investigação;
- b) Exploratório, porque o objetivo, geralmente, é a familiarização com determinado fenómeno ou assunto ainda pouco conhecido ou explorado;
- c) Interpretativo, porque o investigador mais do que procurar uma relação causa-efeito, procura interpretar um facto ou acontecimento observado.

O estudo de caso visa a descoberta, utiliza um plano de trabalho dinâmico e ajustável ao longo do processo de investigação, visa a interpretação do fenómeno no seu contexto, procura retratar a realidade de forma profunda e abrangente, recorrendo à várias fontes de informação, salientando os diferentes pontos de vista dentro da organização, visto que a realidade integra sempre uma dimensão contraditória e dialética. E, finalmente, não exige a generalizações explícitas uma vez que cabe ao leitor identificar os aspetos que são comuns à outras unidades de análise.

Por outro lado, Afonso (2005) considera que a caraterização de uma pesquisa, como estudo de caso depende, fundamentalmente, da natureza do seu objeto e não da opção metodológica. Portanto, o estudo de caso caracteriza-se, essencialmente, por se tratar do estudo de um objeto específico e único.

Sobre o estudo de caso, Bassey (citado em Afonso, 2005) avança a seguinte caraterização:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica, conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis, sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (p.70).

Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do investigador. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um "caso", isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

Importa salientar que, para Stake (2009)

(...) o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas [universidades]: o caso pode ser uma criança; pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros (p. 17).

Ainda, segundo este autor, quando centramos o nosso interesse *num caso*, estamos verdadeiramente interessados em aprender e determinados a menosprezar ideias pré-concebidas, sobre o ambiente ou os atores, em estudo.

Estamos intrinsecamente interessados no caso, estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender, sobre este caso em particular (Stake, 2009, p. 19).

O estudo de caso não se limita a descrever um acontecimento ou circunstância, como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente, interessa sobre tudo investigar a interacção de fatores e acontecimentos e, como Nisbet e Watt (1980, cit. em Bell, 1997, p. 23) salientam que “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interação”.

À semelhança do que se passa com outras modalidades de investigação, também no estudo de caso é preciso fundar-se no conhecimento já produzido sobre o que se pretende estudar, sendo que a teoria é um ponto de partida insubstituível e o elemento que comanda os seus momentos e opções fundamentais.

f) Tipo e fases do estudo de caso

Não se trata de um estudo de caso intrínseco, como se tivesse um interesse particular por uma situação ou caso específico, mas um estudo de caso instrumental, uma vez, que ao sentir a necessidade de uma compreensão mais global sobre um determinado assunto constata que pode aprofundar esse conhecimento se estudar um caso particular.

No percurso já feito, individuamos três fases:

- a) Fase exploratória, em que procuramos levantar questões, pontos críticos, depurando-os à medida que o processo avança, tendo em conta também a bibliografia produzida;
- b) Fase de recolha de dados, através da observação participantes e das entrevistas;
- c) Fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados.

Em síntese, os estudos de caso como estratégia de investigação têm tido uma influência considerável no desenvolvimento das ciências sociais e está bem colocada na investigação em educação. Trata-se, pois, de uma abordagem metodológica adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos que envolvem diversos fatores (Morgado, 2016).

Foi observada a complementaridade de instrumentos/técnicas de modo a garantir a triangulação metodológica e reduzir ao máximo os efeitos da subjetividade inerentes aos estudos qualitativos. Com a triangulação alcançamos dois objetivos complementares: a clarificação do significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída e pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade do contexto em estudo (Afonso, 2014). “A triangulação envolve a avaliação do material empírico recolhido e da plausibilidade do discurso interpretativo produzido pelo investigador, através da utilização de diversas estratégias e procedimentos” (Afonso, 2014, p.77)

O conjunto dos participantes da nossa investigação foi constituído por: um Gestor da Unidade Básica (UB) implicada nesta investigação, um Ponto Focal de Qualidade do Departamento de Qualidade criado, para o efeito, na Unidade Básica em questão, um docente e um estudante envolvidos com o processo de autoavaliação nesta Unidade Básica. A escolha destes participantes foi motivada pelo fato dos mesmos serem atores principais do processo de autoavaliação institucional.

Na investigação qualitativa, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994, p. 134).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994). No presente trabalho recorremos à entrevistas semi-estruturadas que foram dirigidas a informantes privilegiados. A opção por entrevistas semi-estruturadas, permite-nos a flexibilidade suficiente para seguir o fluxo da interação verbal e o ponto de vista do entrevistado sem nos afastarmos dos objetivos e questões de investigação (Yin, 2005). O papel do entrevistador foi o de seguir a linha de pensamento do seu interlocutor, escutando e estimulando a sua fala, livremente, sobre os tópicos sugeridos. Estes foram prévios, articulados com as questões e sistematizados num guião que constituiu o instrumento de gestão da entrevista semi-estruturada.

Foi-nos autorizado a gravação de áudio do momento da entrevista, com as devidas garantias de confidencialidade, validade e fiabilidade. A propósito desta técnica é importante referir que em média as entrevistas duraram 40 minutos. Durante as entrevistas, a nossa atitude foi de ouvir muito e falar pouco demonstrando interesse pelas informações e pontos de vista dos entrevistados; em algum momento solicitamos esclarecimentos suplementares sobre assuntos em questão e em nenhum momento emitimos juízos de valor, a cerca das declarações ou posições assumidas pelo entrevistado;

As entrevistas são tidas como dados primários para a pesquisa e foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos informantes privilegiados em participar da pesquisa; o que caracteriza uma amostra não probabilística ou intencional (Richardson, 1999).

No nosso caso concreto, em síntese, os procedimentos que tivemos em conta antes das entrevistas foi a construção do guião de entrevistas, colocando as perguntas com uma sequência lógica; falamos aos entrevistados dos objetivos e propósitos da investigação, cuidando de não informar a ponto de influenciar ou condicionar as respostas. Obtivemos conhecimento prévio mínimo das pessoas a entrevistar; pedimos autorização dos entrevistados para utilizar o gravador para registo das conversas; garantimos aos entrevistados o anonimato e confidencialidade dos depoimentos; informámo-los dos objetivos e propósitos da investigação.

Depois das entrevistas gravadas em ficheiros áudio, tomamos os procedimentos seguintes: a) transcrição integral para formato *word*; b) leitura flutuante dos textos para uma primeira impregnação do sujeito; c) leitura atenta das entrevistas, sublinhando fatos e frases significativas; d) construção de uma síntese dos registos através de análise categorial (categoria entendido como “rubrica significativa ou uma classe que junta, sob a noção geral, elementos do discurso” Guerra, 2006, p. 80) de conteúdo, de forma a desocultar as mensagens implícitas no discurso dos entrevistados.

Analizamos os conteúdos, que de acordo com Bardin (1996, p. 36), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que apontam procedimentos sistemáticos e objectivos do conteúdo das mensagens para obter indicadores que permitam a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Por outro turno, como forma de sustentar a observação dos factos, mudanças e efeitos dos nossos entrevistados e da própria UB, tivemos que participar ao longo da pesquisa, mais de 2 vezes reuniões em ocasiões formais e podemos fazer um balanço do que estava ocorrendo em termos de autoavaliação.

Durante este processo de construção e desenvolvimento da tese, também tivemos sorte de nos encontrar com atores-chaves na tutela com quem dialogámos e colhemos informações das intervenções, tais como: o Ministro do MCTESTP, presidente do CNAQ, especialistas do CNAQ, presidente da A3ES, Reitores e Vice-reitores, diretores e responsáveis pelo Departamento de Qualidade da própria UCM e de outras IES que sustenta a análise de todo o sistema de avaliação da qualidade. No diário de bordo, podemos visualizar alguns destes encontros.

Utilizamos a análise documental com o objetivo de complementar e enriquecer informações obtidas com as técnicas de recolha de dados já citados e construímos uma grelha de análise específica, que permitisse orientar o estudo e sistematizar a informação recolhida.

A análise de conteúdo das atas correspondeu ao período de 2015 (Janeiro a Dezembro), num total de 27 atas, tendo encontrado ocorrências sobre práticas de autoavaliação, somente em 11 atas, sendo 04 da Comissão da Autoavaliação e 07 atas do Conselho de Direção.

A concretização da pesquisa é a produção de conhecimento científico que decorre com a organização e o tratamento dos dados recolhidos, trabalho exigente e complexo quando comparado ao da recolha de informações. Para Harry Wolcott (1994, cit. em Afonso, 2014, p. 119) “o maior problema do investigador principiante não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve”. O tratamento da informação qualitativa é um processo lento, solitário e reflexivo que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento (Afonso, 2014).

Como referimos anteriormente, adotamos a análise de conteúdo dos textos (entrevistas, diário de bordo) (Bardin, 1977). Esta é caracterizada pela objetividade, sistematização e inferência (Richardson, 1999). Na análise de conteúdo, optámos pela análise categorial por permitir abraçar “a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido” (Bardin, 1977, p 37).

Neste âmbito, Vala (1999, p.104) explicita que a análise de conteúdo é

(...) uma técnica de tratamento da informação que permite realizar inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto da análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatários das mensagens. Os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos, cuja articulação permite formular as regras da influência. Ou seja, o material sujeito a análise de conteúdo é concebido como uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir influências sobre uma ou várias dessas condições de produção.

Em consonância com Amado (2000, p.54), podemos concluir que a análise de conteúdo possibilita, pois, um “avanço fecundo à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes, que constituem o referido contexto de produção”.

Antes de terminar a parte II, a seguir avançamos com duas breves referências aos conceitos de validade e fiabilidade dos dados recolhidos.

De acordo com Carmo & Ferreira (1998), a validade interna, correspondência entre os resultados e a realidade pode ser assegurada verificando se os dados recolhidos estão de acordo com o que os participantes disseram ou fizeram e se a sua interpretação foi correctamente feita. Neste trabalho, procurou-se assegurar a validade através da construção cuidadosa e pertinente das questões relativas ao processo de autoavaliação da revisão de literatura.

Para os autores Carmo & Ferreira (1998, p.218), a fiabilidade

(...) pode ser garantida sobretudo, através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, a qual implica, não só uma explicação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados.

A elaboração do relatório final foi um desafio porque pôs à prova as capacidades intelectuais e de escrita do investigador, no sentido de direccionar as constatações que fomos fazendo ao longo do estudo e os resultados obtidos para estruturar a descrição do caso. O ideal é a descrição pormenorizada do que é relevante para a compreensão do caso por parte do leitor, sustentando Stake

(1999, p. 105) que "um autor eficiente é aquele que conta [apenas] o que é necessário, deixando o resto para o leitor".

Finalmente, para concluir esta parte elaboramos um quadro síntese com as questões de investigação e a referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados que usamos para evidenciar a diversidade de fontes, instrumentos e técnicas que recorreremos (análise de conteúdo dos diversos documentos; análise de conteúdo do diário de bordo; análise de conteúdo das entrevistas; etc.)

Quadro nº 4 – Síntese questões de investigação e técnicas de instrumentos de recolha de dados

Questões de investigação	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
a) O que é que a instituição já fez para a implementação do Decreto N.º 63/2007, de 31 de Dezembro, do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) e quais são as atividades já realizadas?	Entrevistas Análise de conteúdo das atas da comissão de autoavaliação e conselho de direção Análise de documentos (Política de qualidade da UCM, Plano estratégico)
b) Quais os motivos que estão na génese das práticas autoavaliativas institucionais?	Entrevistas
c) Que prioridades estão a ser seguidas no plano da implementação? Porquê?	Evidências de despachos Atas Entrevistas
d) Que órgãos ou dispositivos de autoavaliação já foram criados e implementados? Como estão a funcionar (práticas) e com que resultados?	Atas Despachos Entrevistas Diário de bordo

e) Como foram organizadas as tarefas de autoavaliação?	Atas Entrevistas
f) Que esforços já foram feitos para promover e assegurar a implementação de um sistema de garantia de qualidade estruturado e sustentável de avaliação interna?	Diário de bordo
g) Que planeamentos existem para a melhoria da qualidades decorrentes da autoavaliação?	Relatório da visita de monitoria e supervisão Atas Entrevistas
h) Em que áreas ou dimensões já são identificáveis melhorias decorrentes do processo?	Entrevistas Atas

Fonte: O autor.

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este é o momento em que tentaremos responder às nossas questões de investigação; relembRANDO-as:

- a) O que é que a instituição já fez para a implementação do Decreto N ° 63/2007, de 31 de Dezembro, do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) e quais são as atividades já realizadas?
- b) Quais os motivos que estão na génese das práticas autoavaliativas institucionais?
- c) Que prioridades estão a ser seguidas no plano da implementação? Porquê?
- d) Que órgãos ou dispositivos de autoavaliação já foram criados e implementados? Como estão a funcionar (práticas) e com que resultados?
- e) Como foram organizadas as tarefas de autoavaliação?
- f) Que esforços já foram feitos para promover e assegurar a implementação de um sistema de garantia de qualidade estruturado e sustentável de avaliação interna?
- g) Que planeamentos existem para a melhoria da qualidade decorrentes da autoavaliação?
- h) Em que áreas ou dimensões já são identificáveis melhorias decorrentes do processo?

Apresentaremos, assim, os resultados empíricos obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas, documentos e diário de bordo e, discutiremos os dados à luz da triangulação de fontes e do quadro teórico. Para facilitar a leitura e a compreensão dos dados, apresentaremos os resultados obtidos por categorias temáticas e durante a apresentação e análise dos resultados, faremos a triangulação dos resultados obtidos em cada categoria.

Neste estudo, os documentos explorados incluem relatórios, deliberações e despachos relacionados ao processo de autoavaliação, instrumentos de autoavaliação, manuais, atas (comissão de

autoavaliação, conselho de direção), Políticas de Garantia de Qualidade da UCM – 2012 - 2016, Plano estratégico da UCM – 2012 - 2016 leis e decretos.

As cinco principais categorias temáticas construídas para efeitos de análise e validação dos resultados que definem a presente investigação são as seguintes:

- 1- Orientação para ação a nível nacional (referencial legal);
- 2- Orientação para ação de autoavaliação a nível institucional/UB;
- 3- Ação para autoavaliação;
- 4- Planos de orientação para ação de melhoria;
- 5- Efeitos do plano de melhoria, decorrente da autoavaliação. Impacto organizacional, profissional e social.

Estas categorias temáticas foram constituídas considerando o princípio impulsionador que formam os instrumentos regulatórios a nível nacional e institucional (categoria temática 1 e 2), o centro do processo que é ação da autoavaliação (categoria temática 3) e os resultados dessa ação de autoavaliação (categoria temática 3 e 4) que logicamente foram as linhas norteadoras do guião de entrevista e as linhas mestras de todas as nossas buscas empíricas.

Nas seções seguintes daremos sequência aos conteúdos das categorias acabadas de enunciar.

1- Orientação para ação a nível nacional (referencial legal)

Para esta categoria, a questão orientadora colocada aos entrevistados foi se “conhece as orientações, o referencial legal, para ação da autoavaliação a nível nacional”? As respostas indicam sinteticamente o seguinte: declaração do conhecimento das orientações; conhecimento heterogéneo por parte dos sujeitos; conhecimento parcial dos indicadores proposto pelo SINAQES; conhecimento dos subsistemas de avaliação: autoavaliação, avaliação externa e acreditação.

O quadro normativo sintético para a garantia de qualidade a nível nacional, pode representar-se no quadro nº 5 seguinte:

	Leis, Decretos, despachos, documentos	Designação
NACIONAL	Decreto-lei nº 63/2007 de 31 de Dezembro	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)
	Decreto-lei nº 64/2007 de 31 de Dezembro	Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ)
	Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro	Lei do Ensino Superior
	Plano Estratégico do Ensino Superior 2012 - 2020	Ministério da Educação

Fonte: O autor

Nesta categoria temática, apresentaremos as contribuições dos sujeitos entrevistados relacionadas sobre o conhecimento das orientações legais para autoavaliação a nível nacional.

Os registos obtidos revelam que o conhecimento da legislação é diferenciado, heterogéneo, não sendo idêntico por parte dos sujeitos entrevistados, com mais ou menos profundidade, conforme relataram os sujeitos entrevistados:

“Sim, nós temos, existe a lei, as leis, do Ensino Superior (ES) que nos orientam para a autoavaliação (AA)”.(E1)

“em Moçambique a partir dos anos de 2009, o ministério de tutela começou a tomar a peito a questão da qualidade com a lei do Ensino Superior, de 29 de Setembro de 2009 que dentre várias coisas, e no espírito do processo de Bolonha foca a questão da Avaliação de Qualidade (AQ), a necessidade de licenciamento, supervisão e avaliação da qualidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) e as Avaliações tem pelo menos duas componentes que é a Avaliação Interna (AI) e Avaliação Externa (AE).” (E2)

“(...) para as Universidades em geral, tendo sido aprovado uma lei relativa a questão de qualidade e tendo sido constituída a nível do Ministério, um órgão específico para a Avaliação da Qualidade (AQ) que depois foi exigindo as universidades para que elas também criassem internamente órgãos seus de AQ .” (E2)

“Sim muita informação sobre legislação relacionada a AA posso não ter, mas com certeza, o que nós fazemos aqui é com base no manual que se chama manual de procedimentos, ou manual de avaliação que é disponibilizado a nível da UB onde aparecem os padrões de avaliação (A).” (E3)

“sei que este manual é oferecido a partir do Ministério, no departamento de AQ chamado CNAQ.”E3

“(...) tivemos que harmonizar a organização dos cursos com os decretos ministeriais do CNAQ, há um manual de como devem ser concebidos os cursos, como devem estar organizados os programas, os cursos sem dúvida refletem as exigências do CNAQ”. E1

O respondente E1 demonstra conhecimento parcial dos indicadores propostos pelo SINAQES, que são 9 (missão e visão, gestão, currículo, docentes, discentes, CTA, infra-estrutura, pesquisa e extensão e internacionalização).

“temos as dimensões ligadas ao docente, ligado ao seu grau de formação, temos dimensões ligadas aos estudantes, que tem a ver com idade, perfil do estudante, dimensões ligadas a infra-estruturas, (...)salas de aula, biblioteca, sala de informática, lugar de repouso, de todos os espaços físicos da Instituição. Temos também a AA ligada a extensão e pesquisa, na verdade as dimensões da AA incide sobre as três áreas básicas, ensino, pesquisa e extensão.”E1

A heterogeneidade revelada pelos dados indicia um conhecimento difuso, incompleto, podendo revelar dificuldade de uma ação integrada, consistente e eficaz. Estamos perante uma organização que opera segundo a lógica dos sistemas ambíguos e debilmente articulados. Este modo de ação face ao conhecimento normativo prescrito a nível nacional é entendível pela relativa novidade da imposição legal, por um funcionamento organizacional marcado por culturas profissionais tendencialmente autónomas, por débeis fluxos de conexão e integração institucional.

Em síntese: o referencial legal nacional é conhecido no terreno, havendo níveis de entendimento e compreensão diferenciados.

2- Orientação para ação de autoavaliação a nível institucional/UB

Na categoria temática anunciada, procuramos descobrir que as orientações para ação de autoavaliação foram articuladas a nível institucional. As perguntas orientadoras dirigidas aos entrevistados e que ao mesmo tempo encaminharam a busca documental foram: “Que orientações existem para a construção e desenvolvimento da autoavaliação a nível institucional”? As respostas indicam que houve orientações internas formais para ação, como por exemplo, criação do departamento da qualidade a nível da Reitoria e da UB em estudo, despacho que orienta a criação da comissão de autoavaliação na unidade básica, orientação para criação de uma sala de evidências formal de base documental, circular que orienta sobre a preparação da visita de uma comissão da Reitoria, entre outros. A seguir apresentaremos o sumário de todos os documentos estruturantes da autoavaliação ao nível das Unidades Básicas e percepção que os entrevistados têm destes documentos.

O quadro normativo sintético para a garantia de qualidade revela que há orientações internas formais para ação a nível institucional/UB, como representamos no quadro nº 6 a seguir:

	Despachos, documentos	Designação
INSTITUCIONAL/UB	Beira, 28 de Janeiro de 2015. Despacho nº 23/2015/UCM/R	Com o despacho é criada a comissão de Avaliação Interna da UCM – Reitoria para o processo de Avaliação e acreditação dos cursos.
	Beira, 28 de Janeiro de 2015. Despacho nº 24/2015/UCM/R	Pelo despacho são criadas as comissões de Autoavaliação nas Unidades Básicas (UBs) para o processo de avaliação e acreditação dos cursos.
	Plano Estratégico da UCM (2012 – 2016)	Plano Estratégico
	Política de Garantia de Qualidade da UCM (2012-2016)	Política de Garantia de qualidade

Fonte: O autor

Um dos marcos do movimento pela qualidade na UCM foi a criação de um departamento de garantia de qualidade, entre os anos 2011 e 2012, onde foi alocado um recurso humano, atribuindo-lhe a denominação de ponto focal da qualidade com a finalidade de execução prática das ações de autoavaliação decorrente da implementação da Política de Qualidade da UCM (2012-2016). Deste modo, o ponto focal coordena e acompanha o processo de avaliação. As declarações que seguem realçam estes fatos:

“ (...) a Universidade se organiza muito rápido, cria um departamento central, cria um responsável pela área de qualidade e faz esta replicar ao nível das Unidades Básicas (UB) e cria-se esta máquina de interação para fazer este processo, isto tudo, não só esta finalidade de reflexão, mas também a finalidade de responder a esta solicitação do CNAQ.”E1

“ (...) a UCM criou sua unidade de AQ a nível central e depois a nível das Faculdades e recomendou fortemente que as Faculdades comessem a fazer a sua própria AA.”(E2)

“ (...) e nós a nível da faculdade temos um ponto focal que nos ajuda e participa de reuniões, e dá alguma réplica, e vamos discutindo e fazendo aquilo que é a avaliação.” (E3)

Da análise documental e das entrevistas realizadas, constatamos que efetivamente o departamento de qualidade, na pessoa do ponto focal, selecionou um conjunto de evidências a serem reunidos como forma de conhecer o departamento relativo à sua capacidade de organizar e de sistematizar os diversos e diferentes momentos relacionados à vida académica.

Para o efeito, encontramos as seguintes evidências: dados estatísticos de estudantes do departamento (número de estudantes por curso e ano); horários das aulas; atas das reuniões do departamento com estudantes e docentes; relatórios de formação de docentes; exemplares de monografias de cada curso; planos curriculares; exemplares dos testes e exames, fotos de realizações do departamento. Portanto, são um conjunto de orientações para organizar o departamento e proporcionar o autoconhecimento. Sobre esta questão, um dos atores manifestou-se da seguinte maneira:

“Não basta dizer eu fiz isto, eu fiz aquilo, onde está escrito? Que atas, fotos, documentos tem?”.E1.

A definição de indicadores é uma iniciativa clara para autoavaliação. A UB em estudo e seus respectivos departamentos foram convidados a organizar toda a informação relativa ao

funcionamentos do mesmo tendo em conta as seguintes evidências a recolher conforme Circular s/n:

“Planos curriculares; estudo de viabilidade/mercado de emprego dos cursos; Estudo de satisfação de empregadores; instrumentos de supervisão; procedimentos de avaliação de cursos; planificação de revisão curricular; procedimentos de avaliação de cursos planificação de revisão curricular; dados estatísticos de estudantes do departamento; dados dos graduados dos cursos em avaliação; testes, exames e TPCs dos cursos do departamento; plano de distribuição dos estudantes pelos locais de estágio; plano de acompanhamento de estágios; relatório de estágios dos cursos do departamento, exemplares de monografias de cada curso; horários das aulas; atas reuniões do departamento com estudantes e docentes; estrutura do acompanhamento dos graduados do departamento; anúncio de vagas para docentes do departamento; número de estudantes por curso e ano; situação académica de cada estudante; pautas; Relatórios de formação de docentes; Despachos e deliberações da Reitoria relativas ao departamento; fotos de realizações do departamento; relatório de supervisão de docentes; relatório das visitas às extensões; memorandos de entendimento com academias ou outras instituições que trabalham na área; desafios e metas”.

Na UB em análise não existem todas as evidências acima listadas, por exemplo: estudo de viabilidade/mercado de emprego dos cursos; estudo de satisfação de empregadores; estrutura do acompanhamento dos graduados do departamento; relatório de supervisão de docentes; planificação de revisão curricular; relatório de estágios dos cursos do departamento, não existem como evidências enquanto tal, mas informalmente estas atividades podem ter sido realizadas.

Percebemos que os entrevistados tem consciência de documentos que não existem porque não foram produzidos e sabem da exigência interna e externa de os ter e, provavelmente, o corpo diretivo e docentes criarão condições para reunir as evidências contidas na circular.

Os instrumentos de autoavaliação não foram concebidos pela UB houve sobre determinação externa de instrumentos. A este respeito, um dos entrevistados afirmou:

“(...) acabamos usando instrumentos e indicadores do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) para este processo de autoavaliação.” E1

As orientações formais internas para ação da AA a nível institucional existem, tivemos acesso e podemos citar o Plano Estratégico da UCM (2012-2016) e da Política de Garantia de Qualidade da UCM (2012-2016) que mais adiante serão objeto de análise.

No entanto, os entrevistados não fizeram referência a estes documentos centrais de regulação interna da ação, o que pode significar uma apropriação incompleta difusa, embora digam que existe orientações internas formais para ação, não é revelado, não é citado, mas isto também não significa que são ignorados, o fato é que não é citado. Das entrevistas feitas um dos entrevistados apontou que:

“(...) existem algumas orientações ligadas a própria Universidade Católica de Moçambique (UCM) que orientam-nos para a prática da AA.”E1.

Isto pode significar que a ação de autoavaliação, é provavelmente uma ação pontualizada, desinserida estrategicamente, não parecendo clara uma inscrição da autoavaliação no plano estratégico, podendo isto significar que há uma desvalorização do contributo que autoavaliação pode dar para o cumprimento do plano estratégico.

O Plano Estratégico da UCM está dividido em 06 capítulos: 1º mensagem do do Magno Chanceler e do Magnífico Reitor; 2º filosofia e métodos de elaboração do plano; 3º breve retrospectiva da história da UCM; 4º bases estratégicas (missão, visão e valores da UCM); 5º áreas nucleares; 6º objetivos estratégicos por áreas nucleares e 6º considerações finais.

O destaque do PEUCM 2012-2016 vai para as 10 áreas nucleares e os respectivos objetivos estratégicos conforme o quadro abaixo:

Quadro nº 7 – PEUCM área nuclear e objetivo estratégico

Área nuclear	Objetivo estratégico
1) Ensino e Aprendizagem	expandir o acesso e formar pessoas altamente qualificadas e comprometidas com o bem-estar social.
2) Serviço de Extensão	promover, ampliar e consolidar os serviços de extensão.
3) Recursos Humanos	ter um quadro de pessoal qualificado, motivado e a tempo inteiro, suficiente para o desenvolvimento da instituição.
4) Planeamento e Gestão	adoptar um modelo de planeamento e gestão consistente, sustentável e adequado aos desafios da universidade e às

	exigências da sociedade para garantir a sustentabilidade institucional.
5) Espaço Físico	adotar um modelo institucional sustentável de gestão de espaço físico e de infra-estruturas.
6) Comunicação e Marketing	implementar um modelo de gestão de comunicação e de marketing que possa garantir o bom funcionamento e boa imagem da instituição.
7) Investigação Científica	criar condições e mecanismos que garantam o alcance de excelência através da ampliação da produção científica e geração do conhecimento adequado as exigências da sociedade contemporânea.
8) Pastoral Universitária	consolidar a identidade cristã e católica da instituição.
9) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	incorporá-las em todos os processos de gestão e do ensino aprendizagem.
10) Género e HIV/SIDA	garantir a equidade de género e contribuir para a resposta ao HIV/SIDA e a inclusão social.

Fonte: O autor

Para cada objetivo estratégico foram identificadas estratégias, metas e indicadores tendo em conta os desafios que a UCM iria enfrentar no período de 2012 a 2016. A única referência direta sobre avaliação e garantia da qualidade encontramos no objetivo estratégico para a área nuclear Ensino e Aprendizagem, que provavelmente tenha, do mesmo modo, motivado na elaboração da Política de Qualidade estabelecida no indicador, como podemos ler a seguir:

Quadro nº 8 – PE da UCM referencia a avaliação da qualidade

ESTRATÉGIA	METAS	INDICADORES
Adoptar um modelo de garantia e controle de qualidade	Assegurar a qualidade dos serviços prestados	Modelo de garantia de qualidade Relatórios de avaliação

Fonte: PEUCM – 2012-2016

Olhando para esta tabela, podemos inferir que existe uma certa ausência de referência a processo de autoavaliação da qualidade nas outras áreas nucleares e seus objetivos estratégicos; o que pode significar que ainda não era tempo da avaliação de qualidade, da autoavaliação e que as ações de autoavaliação ocorridas resultaram de uma imposição externa. Enfim, PE-UCM (2012 a 2016) contempla superficialmente a preocupação com a avaliação da qualidade.

O plano estratégico é um instrumento muito útil, principalmente quando identifica os pontos fortes e fracos da docência, da investigação, gestão e administração. Embora não estando explicitamente declarado, o plano estratégico deve comungar dos princípios da cultura da qualidade de acordo com a políticas institucionais da qualidade.

Em todos os casos, a definição dos objetivos estratégicos para um período de cinco anos representa a visão e os anseios da UCM de modernizar os seus processos e procedimentos para oferecer serviços de qualidade, considerando a sua relevância social em Moçambique e no mundo (PE-UCM – 2012-2016)

Na análise do Despacho nº 24/2015/UCM/R, que orienta a criação das comissões de Autoavaliação nas Unidades Básicas (UBs) para o processo de avaliação e acreditação dos cursos, deve ser compostas pelos seguintes membros: a) Director da Unidade Básica (Presidente) b) Director Pedagógico (Vice-Presidente) c) Administrador d) Coordenador do curso a ser avaliado e) Ponto Focal de Qualidade f) Um estudante. As orientações do despacho foram efetivamente cumpridas, conforme testemunha um dos entrevistados:

“(…) constituição da comissão, submetemos a reitoria e foi nomeada oficialmente pelo Magnífico Reitor.” E1.

“(...) requereu a constituição de uma comissão a nível da própria Faculdade para levar a cabo este processo.” E2.

Porém, esta comissão não trabalhou com os representantes constituídos. Na prática, a comissão estava composta pelo Director, Ponto Focal e Coordenadores dos departamentos. A esse respeito, ouvimos dos entrevistados alguns depoimentos:

“Uma comissão constituída por docentes e coordenadores de cursos e departamento”. E2.

“Organizou-se uma comissão onde aparecem vários coordenadores e estes coordenadores sentam, discutem e preparam este processo de AA interna da Faculdade.” E3

“A comissão era formada por mim, Coordenador do departamento de qualidade, mas tinha como cabeça o director da Faculdade, que dirigia a comissão, na sua ausência confiava a mim. A docente D4 era a secretária da comissão. Fazia ainda parte desta comissão os coordenadores de todos os departamentos académicos, um docente o D3, docente indicado para fazer parte da comissão”. E1

Quando perguntamos ao estudante que era coordenador do núcleo de estudantes da UB em estudo, se ele já tinha sido convidado a fazer parte de uma equipa de autoavaliação ou se conhecia um colega que fazia parte da comissão, a resposta veio com uma pergunta:

“Não! Será que já existe uma estrutura na UCM para fazer esta avaliação de qualidade?” E4.

Por sua vez E1 relacionado a esta questão se manifesta da seguinte forma:

“estivemos com um estudante que representava, mandatado pelo núcleo de estudantes que em dado momento desapareceu alegando agenda e este estudante foi nomeado oficialmente, eram dois, mas apareceram logo de seguida”. E1.

Sendo a autoavaliação um processo de autoconhecimento, de reflexão, de diálogo exige uma prática democrática, em que a participação e a interação são elementos centrais. Como refere Santos Guerra (2002)

- 1- A avaliação deve reflectir a realidade das escolas [universidade] e permitir que os actores se vejam com clareza e rigor, a compreendam, corrijam e melhorem;
- 2- Avaliar as escolas [universidade] com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas em determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia.
- 3- A avaliação qualitativa das escolas [universidade] deve ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores e imprescindível de cada escola [universidade].

Por isso, a prática (auto) avaliativa tem de ser constituída por ações articuladas e complementares, organizadas com intencionalidade, essencialmente, educativa.

Ao analisar o documento que cria a comissão de Avaliação Interna da UCM para o processo de Avaliação e Acreditação dos cursos, o despacho nº 23/2015/UCM/R, de 28 de Janeiro de 2015, se reúne pela primeira vez, no dia 15 de Maio de 2016, onde planeja as suas atividades de monitorização e supervisão às unidades básicas com vista a preparação da autoavaliação.

Em termos metodológicos, para recolha de dados empíricos nas UBs, elaboramos uma lista com itens relacionados a área académica, investigação, internacionalização, registo académico, infra-estruturas, recursos humanos, ICT, administração e finanças, gestão, pastoral e extensão universitária.

Este documento indicando os itens que seriam avaliados na visita de monitoria e supervisão foi apreciado na reunião do Conselho de Direção conforme podemos perceber no registo que segue:

“Apreciação do documento sobre visita de monitoria e supervisão de atividades, onde C1 orientou aos departamentos a serem visitados a organizar os documentos que serão necessários, citando, por exemplo, o plano de formação, número de docentes, regulamentos pedagógicos, carga horária de cada docente, conteúdos programáticos”. C1ACD

Neste sentido, todo o trabalho de autavaliação realizado pela UB em questão, foi motivado em primeiro lugar, por esta avaliação da comissão interna vinda da reitoria. A autoavaliação consistiu em grande parte na preparação da visita de monitoria que correspondia a uma ação prévia por consequência de uma possível avaliação externa.

O relatório da visita de monitoria feito em 17 de Setembro de 2015 apresentou alguns aspectos constatados e algumas inquietações anotadas pela comissão de avaliação interna de visita a UB. Não obstante, indica-se que a comissão interna está a trabalhar. (Relatório da visita de monitorização e supervisão, 2015, 17 Setembro)

A analisar sumariamente o relatório, os aspectos e inquietações que mereceram atenção por parte da comissão são os seguintes:

Correlação à área académica, constata-se problemas de registo e divulgação das notas a partir do E-sura; existência de turmas numerosas; falta de organização dos documentos, aparecendo alguns deles sem assinaturas, nem carimbados; os conteúdos programáticos dos cursos não estão

finalizados; falta de documentação das práticas pedagógicas; ausência relatórios de supervisão de trabalhos de fim de curso.

No registo académico, as fichas de inscrições não estão assinadas e processos de estudantes com informação incompleta e relatórios com erros estatísticos. Quanto à infra-estruturas, a comissão constatou que o espaço físico da faculdade é pequeno e torna-se imperiosas ampliação; não existência da planta interna e externa da faculdade. Na pastoral e extensão universitária faltam evidências de atividades realizadas e plano de atividades.

Das recomendações deixadas pela comissão de monitoria e supervisão, destacamos as seguintes:

- a) Continuar a apoiar os docentes em matéria de investigação promovendo encontros e atividades científicas. Envolver os discentes nestas atividades.
- b) Melhorar a questão da entrada e saída de documentos, registar e arquivar cópias.
- c) Conseguir planta interna e externa da faculdade.
- d) Melhorar o registo (evidências) de todas as atividades da UB.
- e) Melhorar a comunicação interna em todos os sentidos.

A comissão de monitoria e supervisão veio averiguar o que havia sido feito, em termos de autoavaliação, se a UB já reunia as condições para ser submetida a avaliação externa, porém nenhuma referência foi encontrada a este respeito, as constatações e recomendações são generalistas.

Conscienzializar para o processo de autoavaliação é fundamental para o sucesso do mesmo. Na UB em estudo, de modo geral, os agentes universitários não receberam formação específica para fazer a autoavaliação, o principal momento de informações sobre o processo de avaliação ocorreu durante as reuniões do conselho de direção e comissão de autoavaliação, como é possível perceber nos seguintes registos das atas das reuniões da comissão de autoavaliação (ACAA)

“C2 começou por explicar o processo de autoavaliação”. ACAA.

Um dos entrevistados teve oportunidade de participar em jornadas de formação na Beira no princípio de Janeiro de 2016:

“ No âmbito da preparação do processo tivemos algumas informações onde os coordenadores, (...) foram actualizados, sobre estes indicadores, sobre este processo todo, e que pretendia-se o envolvimento destes, (...) tivemos outros momentos para falar do processo, principalmente no conselho de direção, onde se colocava o que estava a acontecer”.
E1

“reunião que tivemos na Beira com os formadores do CNAQ”. E1

A preocupação com qualidade a nível institucional faz-se sentir com a organização do *Workshop* “*Quality Assurance*” (Garantia de Qualidade), onde estiveram reunidos todos os Directores, Directores Pedagógicos e Ponto focais de Qualidade das Unidades Básicas para uma partilha e análise da situação atual da garantia de qualidade nas Unidades Básicas com apresentação de um relatório oral sobre o que está sendo feito com êxito e os constrangimentos.

Este *Workshop* permitiu a partilha das experiências da UCM relacionadas com a autoavaliação para preparar a avaliação externa, casos do Centro de Ensino a Distância que tem cursos acreditados pelo INED e da Faculdade de Ciências de Saúde, que participou na primeira avaliação externa piloto realizada pelo CNAQ em 2014.

No Segundo dia, o tema era: O caminho para frente (*The way forward*). Este *Workshop* evidenciou a preocupação com o processo de avaliação da Qualidade (AA, AE, Acreditação). Até que ponto a UCM está preparada? O que falta? Quais as prioridades? Como organizar um sistema de garantia de qualidade? Qual o papel e tarefa de cada departamento dentro da UB? Que materiais de avaliação existem? Como utilizar os resultados da autoavaliação para o melhoramento da qualidade nas UBs? Que planos de melhoria?

Destaca-se que a implementação de um sistema de garantia de qualidade, a distribuição de tarefas e responsabilidades caracteriza-se pela fase inicial do processo de autoavaliação que não é só responsabilidade dos pontos focais, mas, acima de tudo dos gestores das UBs.

Outro momento relevante foi o encontro para a troca de experiências das iniciativas para AA de todos os pontos focais do departamento de qualidade das UBs (onde tivemos oportunidade de participar na condição de pesquisador), o que indica que o processo de autoavaliação estava a ganhar forma, lembrando ao mesmo tempo que recolha de evidências (facto observável que comprova o grau de alcance do critério de verificação) deve ser uma atividade sistemática (diária, semanal, mensal, bimestral, trimestral semestral).

Para o efeito, os pontos focais têm o papel de mobilizar e sensibilizar todos os trabalhadores da UBs sobre a importância da existência de evidências (atas de encontros, relatórios, fichas de avaliação – docentes & estudantes – Ensino aprendizagem). Isto era suposto ter ocorrido na UB em estudo, porém, a indisponibilidade colaborativa da comunidade académica não permitiu chegar aos patamares desejados de sensibilização. Era suposto fazer, por exemplo, análise “FOFA” da

instituição, elaboração de planos de melhoria e não encontramos evidências destas atividades. O que, realmente, foi feito na UB em estudo, são ações de registo de atividades, organização e confeção de documentos, o que de modo geral agregou qualidade aos processos institucionais.

Por ocasião do encontro, foi possível acompanhar a análise *SWOT* do Departamento de Garantia da Qualidade da UCM com especial enfoque para pontos fortes e pontos fracos. De entre os pontos fortes, destacou-se a existência de uma política de garantia da qualidade (2012-2016), existência de coordenadores do departamento de qualidade, comprometimento e apoio da reitoria, diretores sensibilizados, existência de instrumentos de avaliação, equipa jovem, formação continuada.

Entre as fraquezas indicou-se a falta de divulgação da política de qualidade; fraca comunicação entre a reitoria e as Ubs; falta de recursos materiais para o trabalho; falta de circulação de informações; fraco envolvimento da comunidade académica na preocupação pela qualidade e falta de plano de atividades.

Quanto à recolha de evidências, a orientação foi em fazer uma *check list* do que existe e não existe a partir do guião de avaliação externa disponibilizado pelo CNAQ. O escritório do coordenador do departamento de qualidade está equipado com Lap Top, Desk Top, disco duro, impressora multifuncional, estantes para guardar as evidências. Foi possível observar as evidências nas estantes relacionadas aos 9 indicadores. Para cada indicador havia sido criada uma pasta e aí era possível encontrar as evidências sobre a missão, visão, objetivos e valores da UB em estudo, a estrutura governativa, os currículos dos cursos lecionados, informações sobre o corpo docente (CV, contrato de trabalho), relação estatística dos discentes, artigos científicos e fotos de atividades de extensão comunitária, fotos dos laboratórios, salas de aula, bibliotecas e equipamentos, plantas das instalações, informações sobre o corpo técnico-administrativo (CV, contrato de trabalho) e memorandos de entendimento com instituições nacionais e estrangeiras.

Os indicadores da autoavaliação institucional apresentam, praticamente os mesmos a serem considerados neste processo com exclusão de objetivos no primeiro indicador da autoavaliação de cursos e programas. Nas Atas do Conselho de Direção (ACD) e da Comissão de Autoavaliação (ACAA) damos conta desta preocupação de recolha de evidências:

“ C4 sugeriu que se avaliasse os instrumentos de recolha de dados para que os departamentos tenham consciência das evidências e disse que seria bom priorizar a recolha de evidências que dizem respeito a legalidade dos cursos”. ACAA

“C5 mostrou haver fragilidades nas evidências citando por exemplo Boletins da Republica, documentos legais sobre a aprovação dos cursos”. ACAA

“C2 explicou sobre os tipos de evidências na biblioteca, por exemplo, orçamento e faturas de compra de livros, relação de livros existentes”. ACAA

“C1 instou que se elaborasse um documento com historial e detalhes de funcionamento do laboratório de rádio; recomendou a organização dos documentos, atas e acordos, de parceria entre faculdade e instituições nacionais e internacionais, concretamente Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere, IESE, Universidade Católica Portuguesa, Universidade Aberta, Progetto Mondo MILAL; ao que refere a infra-estrutura C1 orientou sobre a criação de um arquivo de fotografias de toda a infra-estrutura, campo de jogos, parque de estacionamento e outros; paralelamente orientou que o Centro de Investigação para que fizesse pesquisas de satisfação aos utentes da cantina em áreas como higiene, qualidade dos alimentos, preços aplicados, etc; e relacionado a sinalizações e indicações das saídas de emergência, C1 responsabilizou o Departamento de Educação para fazer o desenho de manual de procedimentos de emergência do local de trabalho; por fim recomendou que a Pastoral Universitária e as relações públicas para documentarem todas as suas atividades”. ACD

Estes fragmentos indiciam que as orientações para o processo de autoavaliação tende a resumir-se à recolha e organização de documentos, ou seja, evidências que devem ser preparados porque serão exigidos pela avaliação externa.

Outra atividade relevante de natureza formativa aconteceu em princípios de 2016, na cidade da Beira. Tratou-se de um Seminário de Capacitação em Metodologias e Ferramentas de Avaliação da Qualidade no Ensino Superior promovido pela UCM. Os facilitadores eram do CNAQ. Foram abordadas questões relacionadas à qualidade do ES, processo de autoavaliação, indicadores, padrões e critérios de verificação, métodos e instrumentos de coleta e análise de dados da autoavaliação de cursos e instituição, relatório de autoavaliação e plano de melhorias.

Este facto evidencia que a UCM quis estar na linha da frente neste processo, investimento em formação relacionada com a preocupação da qualidade, tendo participado deste encontro todos os diretores, diretores pedagógicos e pontos focais da UBS.

Ainda no contexto do subsistema da autoavaliação do SINAQES, a UCM aprovou o manual de políticas de qualidade que constitui o primeiro passo para a definição e adopção pela UCM de política de gestão de qualidade. Ao fazer uma análise de conteúdo do manual (a seguir descrevemos os aspectos centrais abordados na Política), nota-se que buscou inspiração nos documentos e princípios orientadores do SINAQES e do CNAQ, absorvendo, por exemplo, para o processo de auto avaliação, os 9 indicadores proposto pelo CNAQ.

A Política de Garantia da Qualidade da UCM 2012-2016 confirma o comprometimento da universidade na oferta de cursos e programas de qualidade, em conformidade com sua visão e missão, numa perspectiva de melhoria contínua e define os objetivos da política de garantia de qualidade que passamos a citar:

- a) Orientar o processo de desenvolvimento e implementação de procedimentos e práticas de garantia de qualidade;
- b) Assegurar a qualidade dos programas acadêmicos da UCM de acordo com as expectativas das partes interessadas (*stakeholders*);
- c) Assegurar que os graduados tenham adquirido, através dos programas da UCM, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, valorizadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho;
- d) Assegurar padrões e critérios internos e externos de garantia de qualidade em articulação com os padrões nacional e internacionalmente reconhecidos;
- e) Garantir a qualidade dos programas acadêmicos através de processos de apoio melhorados;
- f) Promover a cultura de melhoria contínua para alcançar a excelência acadêmica;
- g) Garantir a si mesma, às partes interessadas (*stakeholders*) e ao Conselho Regulador de Ensino Superior, que os sistemas, os processos e as políticas de desenvolvimento institucional, estejam em consonância com a visão e missão da universidade para manutenção da qualidade em todos os serviços (Política de Garantia da Qualidade da UCM 2012-2016).

As áreas prioritárias elencadas na Política de Garantia da Qualidade da UCM 2012-2016, incluem as seguintes:

- 1- Gestão
- 2- Currículo
- 3- Pessoal (acadêmico e não acadêmico)
- 4- Estudantes
- 5- Investigação

- 6- Extensão
- 7- Infra-estrutura
- 8- Tecnologias de informação e comunicação
- 9- Biblioteca
- 10- Comunicação
- 11- Internacionalização

Na política adotada pela UCM na busca da qualidade, constitui-se num exercício que requer não só sistemas e procedimentos bem desenvolvidos e compreendidos, mas também uma cultura transformadora orientada para a melhoria contínua e satisfação dos utentes, cuja responsabilidade é coletiva, atribuída a todos os elementos da comunidade académica.

A política de qualidade da UCM relacionada aos processos de autoavaliação estabelece uma periodicidade a saber:

- a) A avaliação é feita no final de módulos/disciplinas curriculares;
- b) A avaliação da UB, institutos, reitoria, e outros conselhos, incluindo os respectivos departamentos, cursos, serviços, pessoal docente e não docente, é realizada semestralmente/anualmente conforme orientações legais em vigor;
- c) A avaliação de centros de investigação é feita anualmente, não obstante outros métodos de avaliação determinados pelo regulamento;
- d) A avaliação da UCM é feita de forma contínua, havendo no final de quatro anos uma avaliação global;
- e) De dois em dois anos, o Reitor irá visitar todas as unidades da Universidade para dar audiência aos professores, estudantes, administradores, coordenadores, técnicos e trabalhadores em geral;
- f) A reitoria constituirá uma equipa multidisciplinar para monitorizar e avaliar o processo de avaliação de dois em dois anos.

Por outro lado, deve-se apontar entre as acções marcadas neste período, a realização periódica de reuniões, seminários, partilha de documentos, com um olhar voltado para a discussão da qualidade dos cursos e programas relacionados com a qualidade e com indicação de caminhos para a melhoria, desde os métodos de ensino, excelência académica e liderança científica do docente, atendimento, transformação de espaços (biblioteca, laboratórios, cantina, centro de investigação, escritórios).

Tendo, efetivamente, realizado formações e partilha de documentos, conseguimos visualizar durante nosso percurso investigativo evidências dos efeitos positivos na melhoria dos currículos, da avaliação, das práticas pedagógicas e da investigação.

Nestes termos, pode-se afirmar que a UB em estudo está a institucionalizar e melhorar os processos de garantia de qualidade académica, propondo-se a desenvolver um sistema de garantia de qualidade académica na instituição. A exemplo, para suportar esta afirmação evidenciamos a criação da comissão de autoavaliação, adoção de instrumentos de avaliação, a elaboração e recolha de informações, organização dos departamentos em temas documentais.

Em síntese, a Unidade Básica nos últimos 5 anos tem sofrido uma significativa pressão advinda da legislação nacional e orientações da reitoria, com o fito de avaliar a qualidade do ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de obter no futuro o credenciamento pelo CNAQ, para possivelmente captar mais alunos e ser prestigiada pela sociedade.

3- Ação para autoavaliação

Nesta secção, depois de explorar o conhecimento dos entrevistados relacionado com as orientações a nível nacional e institucional, desejamos saber: que práticas de autoavaliação existem? estão sendo levadas a cabo? Com que finalidade? Que métodos e instrumentos? Atores da ação? Qual é a participação? Que relatórios de autoavaliação?. As evidências encontradas indicam que a ação para autoavaliação foi pressionada a acontecer a todo custo advindas das orientações legais externas (nacionais e institucionais).

Em resposta às questões acima, os resultados mostram-se que a comissão constituída, formalmente, para o efeito, só foi de docentes, caracterizando o escasso envolvimento dos membros da comunidade académica. Em contrapartida, a ação de autoavaliação não aconteceu de forma sistemática e holística, focando-se, essencialmente, em dimensões institucionais (organização documental de departamentos) sem chegar às questões de organização curricular, cursos e programas.

Os instrumentos de recolha de dados foram adaptados da matriz definida externamente, neste caso pelo CNAQ. Os elementos acrescentados estavam relacionados aos processos internos de comunicação e pastoral universitária. Esta última, fruto da missão e visão da Universidade Católica de Moçambique. Sobre os instrumentos, recolhemos os seguintes testemunhos:

“Tínhamos os instrumentos do CNAQ e os adaptamos”.E1.

“Isto está num guião que o próprio ministério da educação fornece, todavia, porque nossa visão de avaliar a qualidade não é simplesmente conformar com a lei, fazer só aquilo que nos é exigido na lei, mas ir um pouco mais procurar aperfeiçoar as nossas próprias práticas (...) fomos acrescentando alguns elementos importantes a esta grelha que o ministério nos disponibiliza.”E2

Na UB em estudo, os resultados da autoavaliação são dados a conhecer apenas internamente e de forma superficial. Não há relatórios escritos e muito menos publicados e difundidos pela comunidade académica, como apontam os entrevistados:

“Não, não porque de uma forma geral nós, o processo ainda não terminou, estamos no meio, mas estamos conscientes que já deveríamos ter divulgado os resultados mas,infelizmente, não temos resultados em mãos.”E1

“Neste momento não são resultados que depois ficam num circuito muito fechado, ainda porque são coisas que ainda estão sendo processados. Neste processo, há alguma lentidão devido à ocupação com outras funções das pessoas que devem fazer esta AA. Para além de terem que aprender coisas que ainda não sabem, não temos *software* que, ou não estamos a usar software que nos possam ajudar a processar, muitas vezes, para lhe ser sincero, nos temos os resultados e não sabemos como interpretar, processa-los.” E2

“Não foram divulgados, assim em público, mas houve encontros onde o Ponto Focal disse em linhas gerais sobre este resultado, (...) grande parte daqueles resultados preliminares foram divulgados serviram de base para as nossas atividades a nível da Faculdade.” E3.

Estes registos revelam uma “descoincidência” de visão, configurando uma organização pelo menos parcialmente balcanizada. De facto, os resultados parciais foram comentados ou dados num *feedback* numa das reuniões do conselho de direção (ACD), onde os atores apresentaram a seguinte panorama conforme evidenciam os registos:

“ Biblioteca: Falta apresentar o número de trabalhadores, género, número de computadores e fotos”. (ACD)

“Centro de Informática: falta apresentar fotos dos computadores, fazer um mapa que indica os pontos de internet, ter a política e regulamento do ICT, fotos de equipamento de filtragem de conteúdos ilícitos na rede/computadores da Faculdade, fotos das salas de informática e de Beemers nas salas de aula internet e lista dos laptops que foram alocados aos docentes.” (ACD)

“Relações Publicas: Faltam evidências da atualização do WEB site.” (ACD)

“Centro de Investigação: Faltam fotos das jornadas científicas, e arquivo dos artigos apresentados nacionais e internacionais.” (ACD)

“Os departamentos académicos: ainda a trabalhar nos conteúdos programáticos nas disciplinas que foram introduzidas no currículo de 4 anos.” (ACD)

“Secretaria: Processo completo. Falta tirar cópias de planos programáticos e fazer cópias das taxas e anexar ao regulamento actualizado.” (ACD)

“Registo Académico: atualizar ficha de matrícula aos processos individuais.” (ACD)

Estes registos revelam uma predominância das dimensões administrativas e logísticas (de natureza instrumental), parecendo escassear referências à missão e às ações educativas, de investigação e de extensão. Esta visão exprime uma valorização das formas burocráticas, em detrimento das substâncias e dos conteúdos da ação de ensinar, investigar e prestar serviços à comunidade.

Ademais, compreender-se-á que os relatórios de autoavaliação sejam importantes para subsidiar o planeamento e ações de melhoria, uma vez que podem prestar informações e reflexões feitas sobre o autodiagnóstico institucional, oferecendo ampla perspetiva voltada para o planeamento da melhoria institucional, na condição de se focalizar no que é essencial.

Quanto à autoavaliação se ela é prioritária ou não, os interlocutores indicam que a autoavaliação não é prioridade, mas acreditam que é um processo importante e uma mais-valia porque favorece o autoconhecimento e aponta caminhos a seguir e estratégias e intervenção a definir.

Nota-se haver, aqui, uma incoerência do ponto de vista de validade. Daí que se levanta a questão: como uma coisa não é prioritária e ao mesmo tempo é um processo importante e uma mais-valia? Entendemos que a prioridade é dar aula, fazer teste e trabalhos. Todavia, a autoavaliação surge como uma coisa à mais, o que dá mais trabalho e sem retorno financeiro. Portanto, sendo algo obrigatório, com algumas imposições externas, foram fazendo.

Ademais, indicam que o processo de autoavaliação ocorrido, reforçou a dinâmica de comunicação, interação e organização institucional, contrastando, de certo modo, com as fraquezas acima identificadas na análise SWOT, as quais indicavam para uma fraca comunicação entre os sectores a começar, incluindo com a Reitoria.

Refira-se que o processo de autoavaliação conheceu avanços e ao mesmo tempo recuos, o que parece normal, principalmente neste momento inicial de muitas incertezas e dúvidas sobre a implementação deste mecanismo de regulação no seio do sistema de ensino superior moçambicano.

O próprio CNAQ está em processo e reorganização e atualização dos documentos e procedimentos a propósito, os manuais de procedimentos inicialmente publicados, em 2013, foram atualizados em Março de 2016, como podemos perceber na fala dos entrevistados:

“(...) é certo que quando falamos de avaliação deveríamos ter dado mais passos, mas o próprio CNAQ que é o órgão orientador, legislador, também está no processo de reorganização se olhar para os indicadores que temos agora há uma diferença dos anteriores, a maneira de produzir os relatórios, a maneira como se apresenta agora, há diferença. Quero dizer que o próprio CNAQ está em processo de organização, nós também estamos neste processo e tentamos dar passos que são possíveis no sentido de avançarmos e não ficar a reboque do CNAQ. E neste sentido o processo conhece avanços e recuos no processo que a própria UB está a trabalhar muito para galvanizar a qualidade, mas ainda não temos um manual de AA da Universidade, mas já poderíamos ter este manual, criamos muitos indicadores para avaliar”. E1.

“Naturalmente uma coisa nova que nos é pedido só pode criar mais confusão e pânico nos primeiros momentos porque ninguém sabia exactamente o que é isto, como se faz isto, no entanto havia uma lei que exigia que isto fosse feito”. E2

“(...) acabamos não fazendo avaliação de cursos nem de programas, acabamos fazendo uma avaliação de quase toda faculdade e acabamos fazendo de forma inconsciente, fazendo uma avaliação de tudo”. E1

“Foi uma avaliação institucional”. E3.

Provavelmente, a falta de clareza e objetividade do processo de autoavaliação fez com que na UB em estudo fizessem uma avaliação sem, realmente, saber do que, para quê, do que especificamente se tratava.

Apesar de a autoavaliação não ser uma prioridade, os sujeitos entrevistados reconhecem seu valor (importante, necessária). Um dos entrevistados se expressa nos seguintes termos:

“(...) é importante que haja a autoavaliação(AA) este processo de AA que vai produzir informações que vai depois servir para uma avaliação interna e uma avaliação externa e com o objectivo de, para além de promover a qualidade do próprio ensino, mas também com o objetivo de verificar o nível de cumprimento nas IES dos instrumentos legais existentes”. (E2)

Neste sentido, compreendemos que a autoavaliação é um mecanismo significativo que vem a ser uma alavanca para a garantia da qualidade da IES, através do envolvimento de toda comunidade académica, promovendo uma reflexão interna coletiva, que é essencial para legitimação do processo. No entanto, nem sempre foi este o efeito observado na ação da autoavaliação da UB em estudo. As declarações que seguem realçam este fato:

“Na verdade este processo acabou não sendo tão envolvente como desejaríamos”. E1.

“A autoavaliação ficou mais restrito ao departamento, nós apenas respondemos ao que dizia respeito ao departamento”. E3.

Podemos notar que ação da autoavaliação foi gerida e preparada de forma superficial com discussões, esclarecimentos, formações, harmonização de documentos, partilha de informações, entre outros como podemos perceber nas falas a seguir:

“Um preparação muito superficial, que foi essencialmente a apresentação dos instrumentos, estudo dos instrumentos na tentativa de perceber-los (...) em algumas vezes nem se chegou a perceber o que de fato se esperava (...) assim vamos cada um buscando seu caminho.”E2

“No âmbito da preparação do processo tivemos algumas informações sobre este processo todo principalmente no conselho de direção”. E1

“O que fomos fazendo, estudar os documentos que foram fornecidos que contem vários indicadores a nível de gestão, a nível de ensino, a nível de investigação para avaliar, para pontuar mas mesmo assim a dificuldade permanece porque como pontuar, sabemos que o próprio conceito de qualidade é um conceito subjetivo e também o processo de pontuação naturalmente é um processo subjetivo e quando mais subjetivo for um processo mais confuso ele é, mais complicado é para as pessoas conseguir perceber exactamente o que é que devem fazer, no entanto havendo necessidade de fazer alguma coisa, nós fomos fazendo alguma coisa, fomos revendo nossos documentos, verificar se o nível de organização, se estão organizados de acordo com a planilha fornecida pelo ministério da educação que um curso, por exemplo, tivesse um perfil de competência, um perfil de graduados, de saídas, que tivesse descrição da metodologia, então estes elementos todos, fomos pegando nos nossos programas para adequar ao que era exigido nos programas”. E2.

“(...) temos problemas de percepção e domínio dos próprios instrumentos (...), e são desafios ultrapassáveis, com formação, capacitações o importante é que o processo seja iniciado.”E2

Apesar de existir num sistema relativamente ambíguo e, debilmente articulado, os dados recolhidos permitem sustentar que a ação para a autoavaliação, gerou práticas de maior integração organizacional e uma maior comunicação interna entre os vários departamentos. A este propósito o sujeito E1 afirma:

“(...) ganhamos muito com o processo, interação entre vários departamentos e várias áreas e buscamos documentos que estavam em arquivo que já estavam se perdendo”. E1

“(...) acabou mexendo com quase todos, cada um, onde estava enquadrado e solicitado para dar uma resposta, os departamentos se reuniam, dividiam tarefas”. E1

Como se evidencia, as dinâmicas organizacionais são tendencialmente dispersivas e anárquicas funcionando o sistema de autoavaliação como dispositivo agregador de memórias e sentidos e nesta perspetiva a ação da autoavaliação não foi algo natural, espontâneo o que reforça a natureza de imposição externa, o depoimento dos sujeitos referem que:

“ Infelizmente esta foi a primeira e grande motivação[grifo meu: ameaça da avaliação externa e acreditação], não foi algo espontâneo, que deveria ser, mas acho que faz bem o governo provocar, depois de um tempo vai se tornar cultura.” E2

“(…) ao mesmo tempo responder aquilo que é uma exigência do ministério.”E1

Para cumprir com as orientações do SINAQES relacionadas à ação da autoavaliação, a organização sente a necessidade de estabelecer e implementar uma cultura de autoavaliação. Portanto, para que isto seja efectivo, deverá e terá de ser assumido, regulamentado e fiscalizado pelo Conselho Académico da UCM. A implementação da ação é transferida para a responsabilidade da faculdade.

A grande questão do processo de autoavaliação é que constitui-se como uma atividade “a mais”, foi o que ouvimos do coordenador do departamento de qualidade nos seguintes termos:

“(…) as pessoas estão ocupadas com tantas actividades, por exemplo, estes dias voltei a falar com a coordenação da educação sobre a AA e a resposta foi, estou a preparar uma apresentação, tenho aulas a preparar, enfim, não tinha tempo para tratar de assuntos relacionados a AA. Não é o coordenador de qualidade que deve fazer a AA de um curso, quem deve estar na frente deve ser o coordenado do curso ou departamento, eu tenho que oferecer instrumentos, incentivar, acompanhar e saber como está acontecer o processo, mas as pessoas andam muito mais ocupadas e as actividades da AA aparecem como uma actividade a mais das actividades normais, é difícil, mando cartas, tomam conhecimento, assinam, comprometem-se, passado o tempo, não foi cumprido, volto a pedir, manda outra vez carta e nada acontece, a AA é um desafio, estamos todos ocupados com outras actividades que também são importantes para a Universidade, é uma luta para responder a esta exigência, veja só minha mesa, cheia de coisas para dar e prepara aulas, até eu não tenho tempo para cuidar do processo de AA, isto é um pouco difícil. Mas não haverá um tempo para AA e outro para dar aula, deve ser sempre em simultâneo.”E1

Este depoimento é, particularmente, significativo e ajuda a perceber as tensões, contradições e paradoxos. Reconhece-se o valor e os impactos da AA, mas não se lhe confere tempo. Na listagem das ações, profissionalmente, exigíveis a implicação no processo de AA, é débil ou inexistente. Nota-se uma cultura de desvinculação e de falta de autoridade e responsabilidade, característica dos sistemas *anárquicos* ou debilmente articulados.

Outra componente importante da ação de autoavaliação é a recolha do *feedback* do mercado laboral, através de inquéritos ou outras consultas periódicas com empregadores e estudantes com intuito de ajustar os currículas, com vista a satisfazer as exigências do mercado de trabalho. Portanto, é uma boa estratégia de vínculo social e uma orientação para a autoavaliação.

Entretanto, os entrevistados referem que tal atividade não fez parte da ação de autoavaliação, ora desenvolvida. Os sujeitos E1 e E2 refere expressamente que:

“(...) os empregadores e pais e encarregados de educação, eles não foram envolvidos no processo de AA, porque estamos a fazer mais um trabalho interno.” E1

“(...) não demos um passo importante, que é ir ao mercado de trabalho e perceber como é que adequação do nosso curso ao que os empregadores exigem e neste momento, e também fomos identificando os pontos fracos dos nossos programas, das nossas praticas e fomos anotando com recomendações para cada departamento cada disciplina de melhorias.” E2

“Infelizmente não, esta é uma lacuna, porque de fato é importante esta interação com os empregadores para saber o que esperam e também para eles nos dizer o que estão a receber e qual a é avaliação que fazem daquilo que recebem das nossas instituições.” E2

O reconhecimento desta focalização é compreensível à luz de dois referenciais teóricos. Esta é, por um lado, uma imposição externa a uma organização, estruturalmente ambígua e, debilmente, conectada à universidade. Desta feita, é compreensível que se foque na necessidade de autorregulação e autoestruturação, apesar do reconhecimento da importância da interação com os empregadores pelos atores da autoavaliação. Por outro lado, a inserção territorial das organizações educativas em sistemas muito centralizados é algo que demora tempo e se inscreve mais no futuro do que no presente. Os sujeito entrevistados reconhecem:

“(...) não demos um passo importante que é ir ao mercado de trabalho e perceber como é que adequação do nosso curso ao que os empregadores exigem e neste momento, e também fomos identificando os pontos fracos dos nossos programas, das nossas praticas e fomos anotando com recomendações para cada departamento cada disciplina de melhorias.” E2

“Precisamos ser mais ambiciosos e agressivos em tentar interagir com o mercado, porque a sensação, a comunicação que temos com a sociedade é esta que vai nos conseguir manter como IES o mercado está cada vez mais renhido, há cada vez mais IES a fazer marketing, a fazer melhor do que nós.” E1

No mesmo sentido se pronuncia o sujeito E2:

“Infelizmente não, esta é uma lacuna, porque de fato é importante esta interação com os empregadores para saber o que esperam e também para eles nos dizer o que estão a receber e qual é a avaliação que fazem daquilo que recebem das nossas instituições.” E2

Analisando as atas dos diferentes órgãos, é pertinente referenciar o seguinte:

- i) O conselho de direção e a comissão da autoavaliação, órgãos da UB em estudo preocuparam-se com a problemática da AA, tendo nas suas 07 e 04 reuniões, respectivamente, falado, debatido, analisado questões referentes a autoavaliação durante 26 e 15 vezes respectivamente.
- ii) Também, é relevante referenciar o relativo silêncio desta problemática em outras estruturas: o conselho científico, órgão que supostamente zela pela qualidade científica da instituição, nunca agendou este tema nas suas reuniões, provavelmente por não ser da sua competência expressa ;
- iii) Em 03 reuniões gerais com estudantes e outras 03 reuniões gerais com docentes há zero referências a esta problemática.

Estas falas e estes silêncios revelam que a problemática da autoavaliação não mobilizou todas as estruturas e focalizou-se nas estruturas formais que tinham de apresentar superiormente resultados. Estes dados indiciam que não existiu envolvimento e implicação revelando a existência de uma semi-comunidade acadêmica, uma fragmentação e balcanização relativa nos seus modos de funcionamento. (Quadro geral das atas em anexo).

É importante salientar que a ação da autoavaliação significou investimento financeiro relacionado a diversos materiais necessários para otimizar o processo. Os depoimentos que seguem consubstanciam o investimento:

“Sim, os recursos é o tempo, papel e material de consulta, estes recursos foram disponibilizados.”E2

“Sim, tivemos os recursos, como por exemplo, computador, papel, o tempo que nos foi disponibilizado, em vez de dar aula, a direção nos concedeu um momento para fazer a AA a nível dos departamentos.”E3

Em síntese, a autoavaliação é uma realidade na UB em estudo. Mas é uma realidade débil, marginal, escassamente impactante na melhoria dos núcleos essenciais da ação acadêmica. Por outro lado, anota-se que o processo está em constante construção o que pode parcialmente explicar a

dificuldade de adoção.reconhecendo-se que a ação avaliativa poderá ser mais dinâmica e ampla de modo a envolver toda comunidade académica, tanto interna como externa.

A prática da autoavaliação consistiu-se num olhar interno que ao mesmo tempo visualizava o passado e o futuro voltado `as próprias estruturas, atividades e uma gama de processos institucionais. Neste sentido, na nossa visão, a autoavaliação significou lidar não só com variáveis quantificáveis, mas também com situações polissémicas, incertas e dinâmicas. Significou considerar as contradições, a pluralidade de pontos de vista, a diversidade dos atores, os elementos estruturais e conjunturais da ação.

Considerando que o processo de avaliação é um instrumento dinâmico, susceptível a ajustes e adequações, infere-se que alguns pontos ainda merecem atenção, como a necessidade de formatação autónoma do instrumento de autoavaliação, bem como do aprimoramento dos mecanismos de coleta de dados e da divulgação dos resultados.

4- Planos de orientação para ação de melhoria

A finalidade da autoavaliação da qualidade é proporcionar melhoria das IE, traduzida em planos de melhorias devidamente estruturados e calendarizados. Nesta categoria temática, fomos em busca dos planos de melhoria decorrentes da ação de autoavaliação. Existem? Quem os fez? Foram concretizados, monitorizados, divulgados? As respostas indicam que ocorreram orientações informais de melhorias com impactos provavelmente limitados na comunidade académica e orientados basicamente em produzir e organizar documentos.

O CNAQ sugere 3 etapas para elaboração do plano de melhorias:

- I. A partir do relatório de autoavaliação, uma equipa constituída para o efeito, extrair as sugestões de melhoria agregadas por temas;
- II. A equipa analisa as sugestões de melhoria e formula ações de melhoria abrangentes e relevantes;
- III. As ações de melhoria devem ser ordenadas de acordo com critérios de priorização e elabora o plano de melhoria com base numa tabela contendo os seguintes elementos: a)

fraqueza; b) ação de melhoria; c) responsável; d) recursos necessários; e) prioridade (alta, média ou baixa) e; f) estabelecer prazos em meses.

Na presente recolha documental, não existem evidências da sua existência formal pela simples razão de que não foram escritos. No entanto, existem na visão dos entrevistados. Como refere o sujeito E2:

“Sim, os departamentos são recomendados a desenhar planos de melhoria a curto, médio e longo prazo, é verdade que muitas vezes os planos não são escritos, mas fica um entendimento e orientações que isto desde já deve ser feito desta ou daquela maneira.” E2

“ (...) casa de banho vão ser reabilitadas.” C7 - ACD

“ (...) pintura arrancará somente no segundo semestre.” C7 – ACD

Como vem sendo anotado, a realidade fica-se, por diversas vezes, por uma recomendação retórica, presumindo-se que se for entendido será cumprido. Esta presunção de cumprimento e de competência é próprio das teorias neo-institucionais que explicam a realidade a partir da confiabilidade das instituições e dos seus atores, podendo ser dispensável a formalização escrita da orientação para a ação.

Por sua vez, o sujeito E3 enuncia o prenúncio de uma ação departamental concertada:

“Ao nível do departamento, da avaliação que nós fizemos para cada item íamos dizendo aonde estamos e para onde vamos e depois íamos dizendo este item podemos, precisa de mais urgência, outro item a longo prazo, então íamos fazendo estas avaliações em função da proximidade e da necessidade urgente da situação que nós íamos lendo.” E3

Também, há uma preocupação e a necessidade urgente de uma outra organização:

“Então aquilo que é a grande preocupação neste momento é de fato como necessidade urgente a organização destes todos os dados tal como eu disse anteriormente na verdade nós verificamos que organizando todos estes dados, por exemplo como ausência de alguns dos membros, tempo de férias, nos ficamos a responder pelas actividades com mais facilidade e encontramos os documentos com mais facilidade mesmo em termos de currículo nos dá mais possibilidade de poder dar uma resposta mais flexível em relação a qualquer obstáculo ou qualquer preocupação que alguém possa ter. Não sei se estou a ser mais político mas é neste sentido que vejo a componente de AQ para além de preparar, se calhar, tornar consciência onde nós estamos, também nos preparar para saber para onde nós vamos e o que nós temos que fazer para o futuro.” E3

Esta visão política do sujeito E3 revela, justamente, o horizonte do sentido perseguido: dotar a organização de informação coerente e consistente, enunciar claramente a visão e a missão, organizar as estratégias e os meios para que a instituição aprenda com a prática de autoavaliação e assim melhore e se desenvolva através dos planos de orientação para ação de melhoria

Não obstante, o carácter ainda relativamente difuso, existem evidências da realização de programas de melhoria da qualidade ao nível da organização e estruturação da UB, da formação dos docentes nas áreas de educação, desenvolvimento, administração, como se pode documentar o plano de formação de professores.

Na unidade básica em estudo tivemos acesso ao plano de formação académica de docentes e constatamos que em 2015, 18 professores estavam contemplados no plano de formação a fazer doutoramento em diversas áreas de formação (ciências da comunicação, gestão da informação, ciências da educação, sustentabilidade social e desenvolvimento, economia), o que constitui indiretamente um plano de melhoria do nível académico dos docentes.

“(...) por exemplo, temos muitos professores em processo de formação”. E3.

Assim, pela avaliação, a universidade é responsabilizada pela formação continuada dos docentes, o que força criar mecanismo de formação de docentes, principalmente para que tenham a percentagem mínima exigida para o funcionamento dentro dos padrões de qualidade. Esta problemática é sentida por um dos nossos entrevistados

“ Por exemplo, para os cursos de licenciatura nos encontramos também docentes licenciados, para cursos de mestrado também encontramos docentes mestrados. Então seria melhor que para o curso de licenciatura tivesse docentes com nível de mestrado e para cursos de mestrado houvesse docentes doutores, do contrário é meio constrangedor.”E4

Para terminar, a produção do plano de melhorias é de carácter obrigatório e deve referenciar os pontos fortes e destacar as áreas nas quais é necessário intervir prevendo como irá decorrer a implementação das ações de melhoria e o impacto das ações no desempenho da instituição.

5- Efeitos da autoavaliação no plano organizacional, profissional e social.

“De início devemos declarar sem qualquer ambiguidade que a avaliação produz efeitos. Entretanto, os efeitos produzidos pelas diferentes avaliações não são unívocos. Muitos são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua” (Dias Sobrinho, 2003, p. 92).

Nesta categoria temática, fomos em busca dos efeitos da ação de autoavaliação a nível organizacional, profissional e social e a questão orientadora foi: o que efectivamente melhorou com o processo de autoavaliação? Que passos foram dados? Que resultados produziram e em que áreas/dimensões (ensino aprendizagem, pesquisa, extensão), indicadores (Missão, gestão e/ou governação (organização e gestão dos mecanismos de garantia da qualidade), currículo, corpo docente, corpo discente e ambiente de aprendizagem, pesquisa e extensão, infra-estruturas: laboratórios, salas de aula, biblioteca e equipamentos, corpo técnico-administrativo e nível de internacionalização das atividades da instituição) já são identificáveis melhorias decorrentes da ação de autoavaliação.

A partir da análise das entrevistas e de documentos, as respostas indicam efeitos da autoavaliação relacionados à formação continuada de docentes com atribuição de bolsas, reforço de práticas de investigação e divulgação de conhecimento. Portanto, os docentes melhoraram seu modo de lecionar, celebração de memorandos de entendimento com parceiros internacionais, criação do hábito de registar todas as atividades, efeitos ao nível da criação e organização de documentos, criação de melhores condições de trabalho (infraestruturas), e efeitos na interação (comunicação), reflexão conjunta sobre a situação do contexto institucional e tomada de consciência de onde estamos e para onde devemos ir.

Não havendo plano de orientação para ação de melhoria formalmente concebidos, optamos por definir esta categoria como efeitos da autoavaliação no plano organizacional, profissional e social. os efeitos foram sendo sentidos durante a ação de autoavaliação com impactos diretos na formação de professores, estratégias e ensino e planificação didática e situações de aprendizagem, produção científica, infra-estruturas identificáveis no documento plano de formação de professores e nas intervenções dos entrevistados percebemos que muitos efeitos não são gerados necessariamente apenas pela avaliação, mas possuem a avaliação entre suas principais causas

A avaliação surge como resposta às questões relacionadas com a qualidade do ensino superior e é feita atendendo, sobre tudo, a questões de natureza interna, gerindo os indicadores de qualidade tendo em vista a melhoria da experiência educacional.

A autoavaliação, embora marcada por dimensões ambíguas e debilmente articuladas, impulsionou ações de mudanças e melhorias durante e depois das práticas autoavaliativas.

Para um dos entrevistados, os efeitos da autoavaliação são percebidos em várias dimensões como relata a seguir:

“... a começar pela pintura das salas de branco porque foi recomendação do ministério, disponibilização visual da Missão e Visão nas paredes da UB, a identificação com placas dos departamentos, é um processo um pouco complexo, porque é um movimento todo de criação de condições de trabalho, de gestão, de ensino adequado dentro da instituição, então os ganhos neste processo podem não ser directamente desta parte, mas a este processo, houve muitos ganhos a partir do momento que a UCM entra neste processo, a nossa consciência de que nosso corpo docente deve ser cada vez mais qualificado cresceu bastante, o receio de termos problemas com docentes não formados em diferentes áreas cresceu, tem pessoas que já se formaram com nível de doutoramento, outras estão em programas de doutoramento na nossa UB e em outras UB. Também houve uma consciência muito grande e a Universidade trabalha e tem na qualidade um de seus principais compromissos.”E1.

A análise das entrevistas demonstrou que a autoavaliação intensificou o diálogo entre os departamentos, um dos entrevistados ressaltou este efeito de interação da seguinte forma:

“Em termos de resultados, mais como faculdade, foi muito importante a interação, ganhamos muito com o processo de interação entre vários departamentos e várias áreas”. E1

Efeitos de muita força e sentido foi procurar, encontrar ou até mesmo, produzir documentos. Relacionado a tónica de organização de documentos os entrevistados relatam:

“... e buscamos documentos que estavam em arquivo que já estavam se perdendo, estamos a falar de um protocolo que foi feito pela faculdade entre nosso departamento de comunicação com o departamento de comunicação de uma outra universidade.” E1

“Os programas estão organizados, todas as disciplinas com seus conteúdos programáticos organizados, agora é possível ter um curso todo numa única brochura, (...) antes, os conteúdos programáticos estavam espalhados, cada um com seu formato, cada um apresentado a sua maneira, isto está ultrapassado. Nós já percebemos a linguagem da AA”. E2

“Bom, os resultados visíveis da AA que eu penso que temos, são, organização das pastas, se o Felipe quiser perguntar quantos estudantes tem, já sei onde encontrar a informação

rapidamente, todas as pautas estão organizadas, se quiser saber de 2012 a 2016 quantos alunos passaram, já temos estes dados que antes apenas tínhamos em mente, em suma já temos um arquivo que até está escrito evidências, desde as licenciaturas até aos mestrados e depois as pastas em termos digitadas, todas organizadas e penso que é uma mais valia, hoje quando preciso falar com estudante X não tenho seu contato vou ao banco de dados e tenho, quero saber a situação académica do estudante X vou a pasta e encontro logo, antes tinha que pedir ao registo académico, lá não sei aonde, para encontrar esta informação, eu acho que é um processo que facilita a vida de uma organização em pouco tempo as informações sobre alguma realidade já se tem porque estão organizadas, não estou a dizer que tudo está organizado, mas penso que aquilo que são as informações básicas estão mesmo organizadas e em termos de desenvolvimento curricular tb há mais facilidade em dizer neste dia(...) O que estamos a fazer, esta parte dos créditos académicos parece que deveriam ser assim, facilitou mesmo esta componente de revisão curricular, já sabemos hoje em dia organizar os documentos que podem servir de evidências então é um processo que penso se for capitalizado a instituição sai muito mesmo a ganhar.”E3

Com a autoavaliação foram vistos efeitos de melhores condições de trabalho, investimento significativo em infraestruturas, principalmente relacionadas a manutenção e nas condições de estudos como se pode constatar das declarações que seguem:

“eu posso fazer minha própria avaliação de acordo com a biblioteca, no tempo que entrei já encontrei muitos livros, mas a UCM continua investindo comprando novas obras e assim não existe nenhuma preocupação dos estudantes relacionada aos livros, nunca ouvi ninguém a reclamar que a FEC não tem livros suficientes para o ensino, porque a biblioteca está super recheada de livros. Outra coisa que os colegas sempre dizem, a UCM sempre faz investimentos, em cada semestre tem um investimento, seja nas salas, no edifício, ela sempre quer fazer o melhor.”E4

“e neste momento graças a Deus achamos que pelos menos, a nível físico, estético aproxima-se aquilo que o ministério quer ver”. E2

Ao problematizar a afirmação de E2 fica evidente que a ação da autoavaliação realizada na UB em estudo foi para se aproximar do que a avaliação externa (ministério) quer ver. Isto pressupõe atividades aleatórias, desconexas e pouco programadas de autoavaliação, fazer por fazer para dar conta de exigências externas.

A autoavaliação revelou o baixo nível de formação académica dos docentes o que levou a unidade básica a investir em formação de professores oferecendo bolsas parciais como incentivo a formação continuada.

“Sim, porque um dos indicadores de qualidade é o grau académico dos próprios docentes e nós sabemos que uma universidade que é universidade em principio é feita de Prof. Doutores

se temos uma universidade que não tem doutores é sua tarefa procurar alcançar estes níveis dos seus docentes e da avaliação que estamos a fazer, dos documentos que estamos a ler sobre o ES e as orientações neles patentes, quase que foi obrigado a investir na formação, não só a nível académico dos docentes mas também capacitações pedagógicas, e principalmente introduzir o elemento investigação na sua carreira.”E2

Outro efeito, foi nível de reflexão sobre a situação institucional e académica que levou a alteração curricular quanto aos anos de lecionação, passando os cursos de licenciatura de 3 anos para 4 anos e os mestrados de 1 ano e meio para 2 anos, o que movimentou os coordenadores no sentido alterar os cursos e programas a nova realidade.

“... foi feita uma revisão curricular, tinha lá os dados mas tudo desorganizado, foi uma oportunidade para reorganizar a nós mesmos, a nossa documentação e também foi uma oportunidade de refletir como é e como está nosso processo, o que estamos a fazer, falamos que temos que abrir cursos, exige este e aquele processo, mas agora que paramos para fazer o processo de AA há deficit de seguir o processo de estudo de viabilidade, estamos consciente dos problemas, a consciência dos problemas que precisava fazer pesquisa sobre este curso que estão em vida e termino no ano X o que vamos fazer em seguida, já temos esta consciência.” E1

“ temos a consciência que devemos nos organizar, guardar documentos e estamos a nos prepara para a avaliação externa e posterior acreditação, estamos a nos preparar.” E1

O impacto esperado e alcançado da consciência pela organização das evidências, dos acontecimentos. Importa salientar que as afirmações feitas pelos entrevistados representam claramente aquilo que são as suas preceções sobre a organização:

“ (...) o processo tinha como finalidade central refletir sobre o andamento e organização das nossas atividades em cada uma destas áreas todas [nove indicadores], esta foi a ideia central.

“ (...) refletir sobre nossas práticas, o que fazemos, para além de criar uma base de dados, de documentos que estavam desorganizados, guardados ali, acolá, ajudou a fazer uma organização.”E1

“ (...) agora temos consciência do que estamos a fazer, temos a consciência que devemos nos organizar, guardar documentos e estamos a nos prepara para a avaliação externa e posterior acreditação, estamos a nos preparar. ”E1

“ (...) a consciência de nos organizamos de que criamos evidencias do que fazemos, foi ganhando importância em todas as áreas mas estamos conscientes que este processo só iniciou e este processo nunca vai parar, então acredito que houve muito ganho.”E1

“ (...) a AA para além de nos ajudar a perceber o nível de qualidade que nossos cursos tem também é um momento importante para compormos os nossos cursos, garantir a informação toda relativa ao curso está perto de nós porque quando nós fizemos uma AA, temos que trazer todos os elementos ligados ao curso próximo e ali avaliar de facto descobrimos, que

tínhamos que procurar documentos que não tínhamos, por exemplo, vimos que grande parte dos nossos cursos eram iniciados sem uma pesquisa de mercado ou uma pesquisa formal, porque creio que tenha havido pesquisas informais, a questão de formalidade é um elemento importante no Ensino.”E2

Sala de evidências como um efeito, ter as coisas organizadas e para ter evidências é preciso produzi-las. Seguem abaixo alguns exemplos destes relatos:

“(…) podemos ir ter no gabinete de evidências onde podemos ter acesso a estes materiais...”E1

“(…) evidências de reuniões, relatórios, lembro-me, sim, nós fizemos reuniões, mas onde estão as evidências?, e o que são evidências?, são todos os dados que devem ser levantados aquando da realização de qualquer evento, então nós, a partir daí, começamos, a organizar as atas, assinar e a conservar e nós não tínhamos, apenas de estar a fazer, em relação por exemplo ao banco de dados, nós dizíamos, em memória, gente nosso departamento tem tantos, onde estão os registos?, não tínhamos nesta altura, então penso que a AI tem esta relação muito interessante, penso que capitalizado esta AI o processo de Ensino Aprendizagem poderá estar organizado.”E3

“(…) já sabemos hoje em dia organizar os documentos que podem servir de evidências então é um processo que penso se for capitalizado a instituição sai muito mesmo a ganhar.”E3

Outro efeito da autoavaliação, foi a introdução de novos métodos pedagógicos, outros jeitos e modos de dar aula, experiências de aprendizagem mais interactivas com o próprio docente, entre pares e auto-aprendizagem, como se pode aferir no depoimento do coordenador de cursos e estudante, que de algum modo evidenciam esta verdade:

“As nossas próprias práticas na sala de aula tiveram que mudar em função daquilo que os estudantes identificaram como lacunas. Os professores tendem a ser cada vez mais abertos a participação dos próprios estudantes.”E2

“Alguns docentes melhoraram o modo de lecionar.”E4

Outro entrevistado, a esse respeito, falou longamente sobre os novos modos de ensinar e acompanhar os estudantes, e disse:

“(…) potenciar o nível de exigência dos professores quanto aos estudantes, porque, ontem estava a refletir, com meus estudantes do terceiro ano, que tem dificuldade de redação e dizia, vocês como estudantes já tem os pontos, a gente nota que naqueles dois parágrafos tem os elementos necessários o problema é como fazer uma redação sequenciada, então este nível de exigência de fazer uma dissertação sequenciada (introdução, desenvolvimento e conclusão) para alguns estudantes ainda falta até mesmo ao nível do mestrado, então penso que há necessidade de nós como docentes ser um pouco mais exigentes, se calhar elaborar mais actividades que visam desenvolvimento deste tipo de competência, eu dizia para os licenciados que deveriam fazer mais leitura, mais composição, para facilitar e superar as dificuldades que eles tem”. E3.

A componente metodológica dos docentes está a percorrer um caminho de mudanças. Nalgumas vezes usamos demasiadamente a exposição em nossas aulas, não digo que não devemos fazer, mas quando estamos em sala de aula, qual o exercício que o aluno deve ter para poder ganhar alguma competência útil, só com a exposição de conteúdos deixamos de desenvolver outras competências, depois, outro aspecto, o acompanhamento dos trabalhos individuais, o que os docentes com o estudante como exercício para que ele desenvolva, ganhe mais habilidades e faça melhor seu trabalho? O docente não pode apenas corrigir trabalhos de investigação, seria bom que fossem modelos de investigadores, porque não vão ensinar uma coisa que não fazem e nem sabem fazer, produzir artigos, participar em conferências este espírito colaborativo docente/estudante poderá melhorar a qualidade de ensino.

Das entrevistas que fizemos percebemos que na UB de estudo há, de fato, consciência de que o processo de autoavaliação apenas iniciou e nunca vai parar, tal como se nota no discurso:

“...estamos conscientes que este processo só iniciou e este processo nunca vai parar.” E1

Os efeitos que autoavaliação trouxe estão relacionados, na grande maioria, com a avaliação externa, ou seja, os planos de melhoria estão em vista da avaliação externa tendo em conta os padrões e critérios de verificação estabelecidos pelo CNAQ. A Esse respeito, um entrevistado disse:

“Sim, eu penso que sim, na verdade o que percebi que a AA é uma preparação para esta AE e é muito importante nós na AI descobrimos que existem alguns aspectos (...) que ainda precisamos de aprofundar ou então organizar certos materiais que são muito importantes e relevantes para a nossa própria organização interna (...) então penso que a AI tem esta relação muito interessante, penso que capitalizado esta AI o processo de avaliação externa poderá estar organizado.” E3

Por último, é indispensável lembrar que o principal objetivo da autoavaliação é atingir a melhoria, a qualidade. Um dos nossos interlocutores mencionou o desafio da formação de docentes para o nível primário e secundário, quando é deficiente tem efeitos negativos em todos os níveis e neste caso em especial, no ensino secundário com níveis baixos de aprendizagem e qualidade científicas reduzidas dos finalistas que depois tem implicações nos resultados a nível superior.

“ (...) para elevar a qualidade do ES, primeiro garantir um maior articulação entre os vários subsectores da educação, não vale a pena estar a falar de qualidade do ES se no ensino inicial, ensino primário, ensino secundário fazemos pouco, aliais é responsabilidade da universidade garantir a produção de conhecimento se seja usado na, nos níveis mais, níveis anteriores de

educação o que acontece muito pouco em Moçambique(MZ) e isto cria esta fragmentação, esta falta de diálogo entre os vários subsectores de educação. Outra questão é estabilizar os programas, a muita alteração de programas, não se dá tempo para que eles amadureçam e isto desnorteia todo o sistema, depois é lutar contra a corrupção no ensino em geral, uma criança não pode crescer a saber que se suborna o professor, uma criança não pode crescer a saber que se pode comprar o certificado porque isto acaba com todo o sistema de ES, estas são algumas grandes enfermidades que afecta nosso ES”. E2

Um dos entrevistados tem consciência que a qualidade de instituição de ensino superior não é apenas fazer e organizar documento, vai muito além como expressa

“ Porque falar de qualidade estamos a falar de um todo, de um todo, de um sistema, a qualidade não é feito só de algo que faz de uma pequena parte em detrimento das outras, vamos formar os docentes e pronto, os docentes tem nível de doutoramento já temos qualidade, não basta, vamos equipar as salas da melhor maneira possível e já teremos qualidade, não basta, vamos munir e incentivar os docentes para a pesquisa, envolver os docentes no sentido de fazer investigação com os estudantes, chamar os estudantes , vamos fazer uma pesquisa juntos, com este tema, são coisas que devem ser feitas.”E1

“A qualidade não é feita somente pelos docentes, não é feita somente pelos estudantes, deve envolver toda comunidade académica, todas as suas condições de trabalho, formação, tudo faz a diferença neste processo, consciência para saúde, faz parte da qualidade, investir mais na prática do desporto.”E1

Pela análise dos discursos das entrevistas, podemos concluir que os efeitos da ação de autoavaliação são visíveis nas dimensões do ensino e da pesquisa principalmente.

a) Efeitos e desafios da qualidade

As políticas educacionais de Moçambique devem contemplar os dois lados, ou melhor, os dois pólos do sistema de ensino, a educação básica, de um lado, o ensino superior, do outro lado, pois como supõem um de nossos interlocutores

“Para elevar a qualidade do ES, primeiro garantir um maior articulação entre os vários subsectores da educação, não vale a pena estar a falar de qualidade do ES se no ensino inicial, ensino primário, ensino secundário fazemos pouco, aliais é responsabilidade da universidade garantir a produção de conhecimento se seja usado na, nos níveis mais, níveis anteriores de educação o que acontece muito pouco em Moçambique (MZ) e isto cria esta fragmentação, esta falta de diálogo entre os vários subsectores de educação.” (E2).

O conhecimento sobre o ES em Moçambique neste momento assenta mais numa base experimental, normativa e regulativa e menos académica científica. A investigação é uma atividade secundária, pois, ocorre de vez em quando, após a atividade principal, dar aula ou quando sobrar tempo. Trata-

se, portanto, de um sistema essencialmente de ensino tradicional centrado no professor que privilegia o método de transmissão vertical que acontece na sala de aula, onde o docente se limita a

“enseñar el contenido de un libro de texto, sin más interpretaciones ni aplicaciones. En tal casos, el maestro nos es un intelectual, como no lo es el anunciador de rádio que se limita a leer un texto que escriben otros para él” (Merton, 1995, p. 90).

Como evidência desta realidade, um dos entrevistados deixa sua opinião quanto a situação em questão:

“Nós ainda somos uma Universidade de Ensino e a ênfase é ainda no Ensino e um pouco na Investigação, de forma menos sistemática a Extensão Comunitária.” (E2)

A partir desta opinião, pode-se inferir que a UB em estudo deixa de cumprir a íntegra uma das funções mais relevantes da universidade moderna, a produção e divulgação do conhecimento. Esta realidade pode por em causa o profissionalismo e as competências dos docentes universitários, que, enquanto intelectuais não poderiam concentra-se apenas em ministrar aulas, mas incluir na sua atividade a pesquisa e a promoção destas competências nos estudantes, convertendo, deste modo, uma universidade de ensino em uma universidade de investigação.

A implantação da cultura da pesquisa na UB não é uma ocorrência de fácil transformação, pois implica o desenvolvimento de massa crítica que requer um longo período de formação, implica ainda a implantação de infra-estrutura necessária, o fomento ao desenvolvimento das atividades de pesquisa, bolsas, horas na carga horária do professor para atividade de pesquisa. Para E1

“No que tange a investigação, avançou-se muito nos últimos (....) com a criação do centro de investigação tivemos muitos avanços e começou-se um movimento de cariz académico ligado à área da pesquisa, as jornadas científicas, produção de artigos e apresentação dos mesmos em seminários, isto calhou bem com o início do programa de doutoramento em 2010, então veio a ser uma mais-valia porque precisava se activar a questão da pesquisa, mas não tinha muitas pessoas qualificadas para fazer isto, assim iniciaram parcerias com a Universidade Católica do Porto (UCP) no âmbito dos doutoramentos, vinda de professores para trabalhar directamente na área da pesquisa, então a pesquisa passou a ser algo, não é só falar do trabalho de fim de curso, é um processo que se torna um pouco mais envolvente, é certo que os desafios ainda são enormes, porque os estudantes, são poucos que estão envolvidos com pesquisa, que estão, isto é um desafio muito maior, porque a iniciação a pesquisa só se faz com os trabalhos de fim de curso, poderia acontecer um pouco antes, mas não há dúvida que o processo de AA veio a galvanizar este processo.”E1

Em suma, a avaliação externa é técnica, controladora, somativa, classificatória, quantitativa e centrada na mensuração do desempenho e a autoavaliação é formativa, participativa, concebida no sentido educativo, participativo, heurístico, político e ético, enfatizando a melhoria da qualidade, o conhecimento institucional, a combinação de medidas quantitativas e qualitativas, a “autonomia institucional”, a participação, a cooperação e a “democracia” (Almeida, 2005).

No âmbito nacional, há a obrigatoriedade de realização da auto-avaliação como ponto de partida da avaliação institucional. No caminho trilhado faltou a sensibilização da comunidade universitária para a autoavaliação que recebeu adesões manifestas nas práticas avaliativas e por outro lado resistências explícitas e omissões.

Diante da in experiência acadêmica com a autoavaliação institucional na perspectiva formativa e participativa, a ação realizou-se de forma bastante limitada. Porém pode-se afirmar sobre o seu significado formativo provocando reflexões, conhecimentos e novas práticas sociais ou acadêmicas.

Enfim, processo de autoavaliação criou possibilidades de organização coletiva, de formação de nova consciência e prática social, podendo, neste sentido favorecer uma direção cultural construída democraticamente. Mas, vai exigir clareza de princípios e de projetos sociais compartilhados, que ainda não são evidente na instituição estudada.

CONCLUSÕES

Para concluirmos, nesta seção, depois de termos discutidos os resultados da pesquisa, apresentaremos algumas considerações finais baseadas nos resultados da componente teórica e do trabalho empírico, iremos elencar os principais contributos e sugestões para investigações futuras.

No princípio da nossa investigação estabelecemos a seguinte indagação de partida: De que modo a implementação do subsistema de autoavaliação SINAQES da qualidade do ensino superior na Universidade Católica de Moçambique, leva a processos de avaliação e melhorias numa das suas Unidades Básicas?

Ao analisar-se, no âmbito desta investigação, as ações de autoavaliação da qualidade institucional e dos cursos e programas de uma unidade básica da Universidade Católica de Moçambique, embora seja ainda um campo desprovido de experiências e práticas sistemáticas profundas é um caminho que já começou a ser percorrido pela instituição que numa atitude de abertura à inovação e auto-exigência institucional, numa atitude proativa se predispôs a corresponder, com algumas práticas episódicas e pouco estruturadas, aos novos desafios que lhe são colocados pela tutela através do SINAQES e do CNAQ, que tanto é o órgão supervisor como implementador do sistema.

As práticas autoavaliativas geraram efeitos no quotidiano institucional, mas necessitam para serem legitimadas, superar o controlo burocrático e se afirmarem como ação essencial para a qualidade académica e investigativa. Os efeitos da autoavaliação são difíceis e lentos, mesmo em contextos institucionais inovadores porque a avaliação ainda não se encontra consolidada, no âmbito da ação prática dos membros da comunidade académica em estudo. Está em construção e, por isso, figura apenas como exigência vinda da estrutura burocrática da IES e não como uma ação importante e permanente na busca da qualidade científico-educacional.

Apesar da estrutura normativa, as ações autoavaliativas não podem ser analisadas somente como resultado direto das coações exteriores, sejam elas estatais (externas/publicas) ou da reitoria (interna) que são as principais forças que atuam sobre a UB em estudo. A avaliação pensada e realizada em virtude do ritualismo normativo, limita, provavelmente, a função formativa e deixa ser, essencialmente, um processo ao serviço da melhoria do cumprimento das finalidades políticas e sociais das instituições de ensino superior (Afonso, 2011).

O princípio da autonomia impõem um olhar dialético entre as demandas externas e os contextos institucionais, pois ambos são responsáveis pela qualidade da educação superior e possuem papel ativo nas mudanças que estão e deverão ocorrer neste universo educacional interseccionado.

A UB em estudo desenvolveu estratégias autoavaliativas voltadas à organização e transformação qualitativa e quantitativa da instituição. As mudanças sentidas estão relacionadas com as modificações curriculares, procedimentos administrativos (registro de atividades, atas de encontros), investimentos em equipamentos e infraestrutura, organização de departamentos em termos de evidências documentais (pautas, relatórios, conteúdos programáticos), novos modos de lecionar, elaboração do plano de formação de professores, entre outros.

O esforço avaliativo é fruto de ações deliberadas ou como resposta às exigências do CNQA vinculada ao Ministério da Educação na altura e, atualmente, ao Ministério da Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional na sequência da nova configuração governamental saída das eleições presidenciais de 2014, constituíram um percurso marcado pela descontinuidade e pela participação e envolvimento parcial da comunidade académica no processo de avaliação institucional.

No que se refere às práticas avaliativas, perspectiva democrática, impõe a participação voluntária da comunidade académica na ação de autoavaliação, assumindo que a comunidade académica é sujeito do processo e não mero objeto da ação avaliativa e por isso deve assumir a responsabilidade na execução das experiências autoavaliativas,

Relativamente à ausência de apoio efetivo da comunidade académica na ação de autoavaliação, pode ser interpretado pela falta de conhecimento da legitimidade das práticas autoavaliativas; a falta da chamada coletiva para participação no processo, a sobreposição da regulação em detrimento da aprendizagem institucional do processo, a falta de divulgação dos resultados avaliativos e estando a exigência da autoavaliação muito mais no plano burocrático, não nos surpreende que os efeitos da avaliação se limitassem às questões formais, sem grandes impactos na forma de decisões e ações inovadoras da UB, nos fazeres e afazeres da rotina académica.

O compartilhamento das responsabilidades estimulam a vivência democrática e torna abrangente a autoavaliação, que não se impõe, é negociada e dialogada democraticamente como explica Dias Sobrinho (2002),

“a avaliação democrática, no sentido de uma ampla ação do coletivo universitário, deve priorizar seu potencial formativo e proativo. Deve levar a instituição educativa a se interrogar de forma radical e de conjunto sobre os significados de seu serviços e atividades” (p.135).

As atividades de formação teórica-metodológica dos participantes relativamente à avaliação constitui-se numa ação que poderá proporcionar bases teóricas e ferramentas necessárias para a construção de um processo significativo e credível. Quando a avaliação é compreendida pelos agentes, por um lado, passa a constituir uma dimensão estruturante da gestão universitária e, por outro, um instrumento de pilotagem do desenvolvimento qualitativo organizacional.

Face ao anteriormente exposto, construímos como tese a ideia de que a autoavaliação constitui-se como mecanismo fundamental que contribui de forma significativa na melhoria e garantia da qualidade da prestação de serviços implicados no ensino, pesquisa e extensão.

A implementação de ações de autoavaliação na unidades básica em estudo estão aquém dos efeitos esperados. Reconhecer a importância da avaliação como dispositivo de controle e promoção da qualidade é uma coisa, outra coisa é implementar a ação com rigor num contexto de fragilidades humanas, estruturais e regulatórias quem marcam o dia a dia da unidades básica em estudo, da Universidade Católica de Moçambique e do ensino superior moçambicano.

A pesquisa empírica nos permitiu indicar que a autoavaliação institucional realizada na UB, em estudo, é caracterizada pela parcialidade e desarticulação porque a instituição ainda não consegue estruturar um modelo avaliativo amplo, completo, que consiga efetivamente dar conta de todas as dimensões institucionais e desarticulação pela difícil integração dos mecanismos oficiais de autoavaliação na prática institucional principalmente pela falta de clareza das orientações e instrumentos relativos ao processo.

a) Efeitos da ação de autoavaliação

No que se refere aos efeitos da autoavaliação, a pesquisa empírica permitiu inferir que, a autoavaliação foi um processo que gerou aprendizagem e desenvolvimento político e pedagógico fundamental para o redimensionamento de algumas questões instituição.

Os entrevistados, da ação de autoavaliação realizada, a avaliaram como positiva (E1, E2, E3), a prática permitiu o autoconhecimento, a tomada de consciência, onde estamos e para onde devemos ir (E1, E2) para melhorar suas práticas através dos planos de melhoria que não foram escritos (E2).

Os efeitos decorrentes da prática de autoavaliação foram ainda a celebração de parcerias (E2), a efetivação da política de qualificação profissional docente com atribuição de bolsas (E1, E2), a incorporação de inovações no modo de lecionar (E3), investimentos em infraestruturas, pintura das salas, apetrechamento de laboratórios, biblioteca (E1, E2, E3, E4), organização de evidências (E1, E3), internalização da cultura do registo de todas as ações realizadas na unidade básica em estudo (E2).

Outro efeito da ação de autoavaliação é a ampliação dos mecanismos de comunicação e da capacidade dialógica entre os agentes do processo. A comunicação e o diálogo permitiram a reflexão sobre as problemáticas de forma coletiva e os desafios de mudança, melhoria foram enfrentados coletivamente.

Neste sentido a avaliação foi responsável por um amplo processo de atribuição de juízos de valor, de debates entre a comissão de autoavaliação, coordenadores, conselho de direção, de definição de ações e metas para melhorar o cumprimento das finalidades públicas e sociais da instituição, tendo tido a função de “melhora das práticas educativas” (Dias Sobrinho, 2003b, p.42), além de ser o principal “processo permanente de construção de qualidade” (Dias Sobrinho, 2003b: p.44) dessa instituição de ensino superior em estudo.

A autoavaliação ocorreu de maneira apenas burocrática porque a avaliação foi institucional e não abrangeu a avaliação de cursos e programas que deve ser a próxima investida da UB em estudo.

Os mecanismos e instrumentos da autoavaliação da UB em estudo foram adaptados dos mecanismos e instrumentos da avaliação externa elaborados e divulgados pelo CNAQ. Os indicadores da avaliação externas, que foram adotados na autoavaliação acenavam para a urgência de mudança exteriores – na infraestrutura, na gestão e na comunicação, mudanças nos componentes curriculares. A questão da obrigatoriedade foi muito bem percebida pelos agentes universitários, neste contexto cumprir com as orientações legais foi o fator impulsionador para as experiências avaliativas que ocorreram.

Do estudo conclui-se que a autoavaliação é percebida como uma realidade existente na UB da UCM em questão. Todavia, com limitações relacionadas à falta de instrumentos orientadores para ação (manual de AA). A escassez de tempo dos membros da comissão em detrimento de outras atividades que são mais importantes e só acontece quando sob pressão de uma presumível Avaliação Externa.

A gestão do ensino superior exige estratégias apropriadas de planeamento, gestão racionalizada, utilização adequada dos recursos humanos, cumprimento da missão institucional garantido ensino, aprendizagem e investigação de elevada qualidade, porque atualmente, mesmo em Moçambique, não basta ter um diploma de um curso superior, é necessário que a instituição, que o concedeu, seja credível.

Os gestores, professores, coordenadores de departamentos e demais participantes dos processos, ao estarem preocupados com a avaliação da qualidade não podem fazer pura e simplesmente para cumprir normas ou legislações, como algo que só significa mais trabalho na rotina diária, deverão preocupar-se com a qualidade do ensino, dos programas, da investigação como resposta aos desafios do ensino superior.

O desenvolvimento do processo de autoavaliação depende, essencialmente, da própria IES, em articulação com os diferentes órgãos de gestão institucional. Será desaconselhável fazê-la por imposição de órgãos reguladores do ensino superior, mesmo que neste momento está a motivação.

A UCM como um todo começou a implementar uma série de iniciativas de controle e garantia de qualidade, principalmente com a formulação da Política de Garantia de Qualidade, criação de órgãos de gestão de qualidade, nomeação da assessora do vice-reitor para área académica e desenvolvimento para área da qualidade, criação de departamentos de controle de qualidade nas unidades básicas com o respectivo coordenador, despachos de criação da comissão de autoavaliação e avaliação interna.

A percepção dos sujeitos entrevistados é que a autoavaliação é um mecanismo eficaz num sistema de qualidade e na melhoria das atividades académicas e que o processo começa por iniciativa da própria instituição em vista da avaliação externa e posterior acreditação, a marca da qualidade dos cursos e programas.

b) Constatações

As políticas avaliativas não demonstram tendência para a inércia porque o estado moçambicano, neste momento, tem a responsabilidade e o dever de organizar a vida económica do país, e por isso, está atento aos processos de regulação dos diferentes mercados, como o da educação superior.

Os participantes desta investigação compreendem que a autoavaliação é um processo necessário face a exigência de assegurar a qualidade educativa e a credibilidade social da Universidade Católica de Moçambique. O reconhecimento da importância da avaliação como mecanismo de desenvolvimento da UCM, como forma de melhoria da qualidade educativa e instrumento de regulação em vista a acreditação dos cursos da universidade. A ucm está fortemente envolvida com a melhoria de sua qualidade

A metodologia de garantia da qualidade (autoavaliação) na UB em estudo foi uma abordagem institucional, avaliou a instituição em termos organizacionais de gestão, missão, recursos humanos, procedimentos académicos, infraestruturas. O que efectivamente aconteceu no período em análise, na UB em questão, foi um autoavaliação nos moldes tradicionais de controle de um *chek-list*.

A atenção foi focada de modo particular na autoavaliação institucional com reflexos expressivos na dinâmica organizacional e com efeitos significativos oriundos das práticas autoavaliativas que assumiram um carácter sistemático e se revestiam de discursos democráticos tal como exigia a regulamentação e orientação do processo a nível institucional e nacional.

A ação de autoavaliação ocorrida na UB em estudo consolidou processos de melhoria institucional, estimulou a comunicação e integração institucional o desafio é criar uma estrutura objetiva que permita exercitar a reflexão prática colaborativa entre os diferentes sectores departamentais académicas e administrativas.

A atuação e envolvimento dos discentes não se fez sentir na experiência autoavaliativa. Compreendemos que os discentes aproveitam a avaliação principalmente para manifestar seus desacordos e a prática de autoavaliação coloca os discentes noutra dimensão, deixam de ser avaliados e passam a ser avaliadores. Esta mudança de papéis fortaleceria a voz dos estudantes nos

processos internos de melhoria institucional da qualidade bem como a projeção da imagem da instituição perante a sociedade.

É premente e indispensável nesta fase embrionária de conceção de um sistema de avaliação a formação dos agentes da autoavaliação, o que decorre do reconhecimento da complexidade e especificidade do assunto, bem como a intenção de se vir a instituir um processo de autoavaliação em que os agentes avaliadores incorporem a necessária legitimidade técnica e científica, quem vai fazer a avaliação não pode ser uma pessoa qualquer, deve ser e estar preparada para o efeito.

c) Desafios

Os desafios que se afiguram como imediatos relacionam-se com a formação contextualizada e aprofundada dos agentes participantes da autoavaliação de modo a apropriarem-se da filosofia, metodologia e a orientação que se pretende conferir à autoavaliação, salvaguardando o rigor necessário a um processo de avaliação que se pretende rigoroso e credível.

Para que o processo de autoavaliação consiga compreender a realidade e dela extrair os significados mais representativos e pertinentes evitando a superficialidade será necessário elaborar um plano de execução próprio do subsistema de autoavaliação com calendarização da ação que englobe o trinómio ensino, pesquisa, extensão, tendo em atenção a participação representativa, democrática, consensual e inovador de todos os membros da comunidade académica.

Transforma a ação de criar e arquivar evidências, como parte integrante do quotidiano académico da instituição e que não seja considerada como uma atividade a mais, cansativa; elaborar planos de melhoria concretos, por escrito, para poder acompanhar o processo e assim a avaliação terá sentido e significado e contribuirá para melhoria da educação superior.

O desafio da divulgação dos resultados da autoavaliação pelos canais de comunicação disponíveis para o alargamento do debate sobre as experiências autoavaliativas que caracteriza um processo democrático, poderá, de alguma forma atingir a opinião pública e acreditar ou, em algum momento, abalar a legitimidade social das instituições de ensino superior moçambicanas

Outro desafios que deixamos ficar é fazer da autoavaliação um elemento de aprendizagem institucional que estimulem o exercício de inovações organizacionais e o desenvolvimento

qualitativo das atividades próprias de uma universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão, através de mecanismos de gestão e comunicação coletiva, capaz de garantir políticas e práticas de autoavaliação eficientes e eficazes. A qualidade (Ensino, pesquisa, extensão) da IES depende de um conjunto interdependente de variáveis.

Por fim, a intervenção com ações avaliativas em prol da melhoria da qualidade e da acreditação poderá ser mais consistente, robusto e condizente com os desafios atuais decorrentes do ambiente interno e externo.

d) Linhas de investigação futuras

Pelo exposto, a pesquisa revelou que a autoavaliação incorpora uma multiplicidade de aspectos que não se esgotam em um trabalho de tese. Fica o convite para que outros estudos aprofundem a análise do sistema de avaliação da qualidade do ensino superior moçambicano e que contribuam para o aprofundamento contextualizado da reflexão sobre a temática.

Importa assumir que muitas reflexões e dúvidas surgiram durante o desenvolvimento da pesquisa e que ultrapassam o limite da presente tese mas que poderão ser aprofundadas e exploradas em futuras investigações. Dos aspectos que poderão dar origem a nova investigação no âmbito da problemática em questão, penso que a relação entre a experiência de autoavaliação e as políticas sobre as quais estas se sustentam merece um estudo mais detalhado, em especial sobre os efeitos na perspectiva de melhorias efetivas no interior da UCM.

Outra perspetiva de investigação que se julga pertinente diz respeito à ampliação do campo investigativo, com vista a penetrar nas realidades dos estabelecimentos de ensino superior, públicas e privadas, no sentido de produzir um quadro compreensivo abrangente desta realidade complexa da avaliação da qualidade em vista da adoção de melhores modelos de gestão e, conseqüente, melhoria da qualidade do ensino superior moçambicano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In M. T. Esteban, & A. J. Afonso (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora, pp. 147-170.

Afonso, A. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. In M. P. Alves & J-M de Ketele (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 83-101

Afonso, A. J. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Revista Contrapontos*, v. 7, n.1, p. 11-22

Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 09, 57-70. Recuperado em 12 Fevereiro de 2017, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégias nas organizações escolares*. Aveiro, Portugal: Edições Universidade de Aveiro.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto, Portugal: Edições Asa.

Afonso, N.(2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A.Ventura. *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, pp. 51-68.

Aguiar, N. M. C. B. (2013). *Meta-avaliação: caminhos para o aperfeiçoamento de práticas avaliativas no Sistema de Ensino Naval*. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto, Portugal: Edições Asa.

Alves, J.M.&Castro, H.F.G.(2013). Avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. In. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Porto, Portugal: Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (1999). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto, Portugal: ASA.

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas* (6ª. ed.). Porto, Portugal: ASA.

Alves, M. d. (2009). *Avaliação e qualidade das organizações*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.

- Amado, J. S. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amaral, A & Magalhães, A. (2000). O conceito de Stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. In. *Revista portuguesa de educação*, n 13(2), p. 07-28.
- Aquino, F. & Puentes, R. (2004). Calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje – investigación en la educación superior: um modelo para su evaluación. *Ícone Educação*, Uberlândia, v.10, n1/2, pp. 207 – 234.
- Banco Mundial (2003). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington.
- Bardin, L. (1997). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barreyro, G. B. & Lagoria, S. L. (2010). *Acreditação da Educação Superior na América Latina: os Casos da Argentina e do Brasil no Contexto do MERCOSUL*. Cadernos PROLAM/USP. Ano 9. Vol.1. pp. 7-24.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação*, 30 (109), 987-1007.
- Barroso, J. (org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa, Portugal: EDUCA e UI&DCE.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Bedin V. (dir.), (2009). *Évaluation à l'université, évaluer ou conseiller*. Rennes: PUR.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertolin, J.C.G. (2008). *Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual*. *Revista Avaliação*, v. 14, pp.127 – 149.
- Bilhim, J. A. F. (2006). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa, Portugal: ISCSP.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência por uma sociologia crítica no campo universitário*. São Paulo, Brasil: UNESP.
- Brito, L. (2003). Os Moçambicanos, a política e a democracia. In B. de S. Santos & J. C. Trindade (orgs.). *Conflito e Transformação Social: Uma Paisagem das Justiças em Moçambique*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1, 179-194.
- Brito, S. L. E. (2006). *Modelo conceitual de avaliação institucional de universidades: A Contribuição da Avaliação Institucional de Universidades para o Desenvolvimento Socioeconómico*

de um País -Um Estudo da Realidade de Moçambique. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

Campos, B.P. (2002). *Bolonha e o redimensionamento dos sistemas de garantia de qualidade do ensino superior*. In *Jornal a Página da Educação*, ano XI, n 110, p. 29

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Carmo, H. & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Carvalho, L. C., Bernardo, M. R. M., Sousa, I. D. & Negas, M. C. (2014). *Gestão das organizações. Uma abordagem integrada e prospetiva*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

Chiavenato, I. (2002). *Administração de recursos humanos. Fundamentos básicos* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Chichava, J. C. (1999). *Participação comunitária e desenvolvimento. O caso dos grupos dinamizadores em Moçambique*. Maputo, Moçambique: INLD.

Clímaco, M. d. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cobra, M. & Braga, R.(2007). *Marketing educacional: ferramentas de gestão para instituições*. Cobra editora & Marketing: São Paulo.

Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade – CNAQ, (2013). *Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior*. Moçambique. Recuperado de <http://www.cnaq.ac.mz/index.php/ct-menu-item-23>

Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior. (2016 b). *Manual de auto-avaliação*. Recuperado de <http://www.cnaq.ac.mz/index.php/ct-menu-item-23>

Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior.(2016 a). *Guião de avaliação externa*. Recuperado de <http://www.cnaq.ac.mz/index.php/ct-menu-item-23>

Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior.(2016 c). *Mapa de padrões e critérios de verificação*. Recuperado de <http://www.cnaq.ac.mz/index.php/ct-menu-item-23>

Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade. (2013). *Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior*. Recuperado de <http://www.cnaq.ac.mz/index.php/avaliacao-e-acreditacao/quadro/ct-menu-item-25>

Comitê conjunto sobre padrões para avaliação educacional (2003). *Padrões para a avaliação de programas*. In Sanders, J. (Org). *Introdução à Avaliação de Programas Sociais*. Coletânea de Textos. São Paulo: Instituto Fonte para o desenvolvimento social.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola* (3ª. ed.). Porto, Portugal: ASA.

Crozier, M. (1981). *O fenómeno burocrático*. Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.

Cumaio, G. , António, E. & Baptista, A. (2016). *Dados estatísticos sobre o Ensino Superior, 2015*. Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional & Direção Nacional do Ensino Superior. DNES – MCTESTP/2016

Cunha, D. A. (2010). *Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA*. Tese de doutoramento. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, Brasil.

Decreto nº 63/2007, Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES).

Decreto nº 63/2007, Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES). Publicado no BR nº 52, I série, de 31 de Dezembro de 2007

Deming, W. (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad. La salida de la Crisis*. Madrid, Espanha: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

Depresbiteris, L. (2005). *Auto-Avaliação das Instituições de Ensino Superior*. Estudos em Avaliação, v.16, n. 32, jul./dez. 2005.

Dias Sobrinho, J. (1995). Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: Balzan, N. C. & Dias Sobrinho, J.(1995). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, Brasil: Vozes

Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In. J. Dias Sobrinho e N. C. Balsan (Orgs). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo, Brasil: Cortez, pp. 53-86.

Dias Sobrinho, J. e Ristoff, D. (Orgs.) (2002). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis, Brasil: Insular.

Dias Sobrinho, J.(2002). *Avaliação e educação: técnica e ética. Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis, Brasil: Insular.

Dias Sobrinho. J. (2003). *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo, Brasil: Cortez

Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das Escolas*. Porto, Portugal: Edições Asa

Elliot, L. G. (2011). Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. Revista *Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação*. Rio de Janeiro, Brasil, v. 19, p. 941-964, 2011.

Eisner, W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación naturalística y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Espanha: Paidós.

Espinar, S. R. (2013). *La evaluación de la calidadeem la educadión superior*. Madri, Espanha: Editorial Síntesis.

- Etzioni, A. (1973). *Organizações modernas*. São Paulo, Brasil: Pioneira
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European University Association - EUA, (2003). *Graz Declaration Forward from Berlin: the role of the Universities*. European University Association, Brussels
- Ferrão, J & Fernandes, T. (2014). *Qualúrio. Programa para a promoção da qualidade na Universidade Lúrio*. Moçambique: Universidade Lúrio.
- Ferreira, A. (2013). O papel do ensino superior no quadro do desenvolvimento em Moçambique. *Revista electrónica de investigação e desenvolvimento*, 1, 1-12.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86)
- Gadotti, M. (2009). *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. São Paulo, Brasil: UNDIM
- Ganilho, E. J. S. (2009). *Sistemas da Qualidade no Ensino Superior: Contributos para Modelos de Melhoria da Qualidade e Responsabilidade Social*. Tese de Doutoramento em Gestão da Qualidade não publicada. Universidade Aberta.
- Garcia, M.G.F.P.D. (2008). *Autonomia universitária e avaliação da qualidade do ensino universitário*. Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora
- Giertz, B. (2000). *The Quality Concept in Higher Education*. University of Uppsala: Sweden.
- Giertz, B. (2000). *The quality concept in higher education*. Uppsala, Sweden: University of Uppsala.
- Gil, F. (1999). A Universidade e o conhecimento, actas do congresso *Da ideia de Universidade à Universidade de Lisboa*. Reitor da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Godoy, A. S(1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. ERA – Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35 n.2, p. 57-63
- Gonçalves, J. P. (2014). *A paz dos moçambicanos*. Beira, Moçambique: CIEDIMA
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril, Portugal: Princípia.
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto, Portugal: Edições Asa.
- Hargreaves, A., & Harvey, L. (2008). Using the European Standards and Guidelines: Some Concluding Remarks. In *EUA(Ed.), implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice – A Selection of Papers from the 2nd European Quality Assurance Forum, EUA Case Studies 2008*, European University Association, Brussels, pp. 80-85)

Ibraímo, M. N. (2014). *O conselho de escola como espaço de participação da comunidade*. Tese de doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal.

Juliatto, C. I. (2005). *A universidade em busca da excelência: Um estudo sobre a qualidade da educação*. Curitiba, Brasil: Champagnat.

Langa, P.V. (2012). A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: a qualidade em questão. *Revista científica da Universidade Eduardo Mondlane*. Série: Ciências da Educação, Vol. 1, Nº0, pp. 21-41.

Lauter, R. R. (2016). Construção dos perfis formativos e profissionais pelas instituições de ensino superior em Moçambique. *Revista electrónica de investigación e desenvolvimento*, 6, 1-11.
Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro. *Boletim da República nº 38 – I Série*. Ministério da Educação.

Leite, D. et al. (2007). *Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil – Portugal*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v.37, n.132. Acedido a 21 de Janeiro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0837132.pdf>.

Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2ª. ed.). Instituto de Educação e Psicologia Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho

Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Lima, L. C. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveira, pp. 17-29.

Lima, L., Azevedo, M. L. N., Catani, A.M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*. Campinas, Brasil, v. 13, n. 1, p. 7-36.

Longo, R. M. J. (1996). *Gestão da Qualidade: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação*, texto para discussão n. 397, Brasília. Acedido a 12 de Janeiro de 2015 em http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_397.pdf.

Lourtie, P. (2002). *A declaração de Bolonha*. Apresentação ao Senado da UTI, 9 de Outubro.

Macbeath, J., Schratz, M., Meuret & D., Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena, viajando rumo a uma escola melhor*. Porto, Portugal: EdiçõesAsa.

Makhopadhyay, M. (2005). *Total Quality Management in Education* (2ª ed). UK: SAGE Publications Ltda

Malauene, D., & Siteo, A. (Coords.). (2012). *Plano estratégico do ensino superior 2012-2020*. Recuperado de <http://docplayer.com.br/10846356-Plano-estrategico-do-ensino-superior-2012-2020.html>

McKernan, J. (1999). *Investigación*. Acción. Madrid: Morata

- Mendes, M. C. B. R. (2013). *Avaliação da qualidade e educação superior em Angola: o caso da Universidade Agostinho Neto*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho.
- Mendonça, M. (2007). *A Participação dos Pais na Avaliação do Desempenho Docente*. Dissertação de Mestrado. Aveirao, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Merton, R. K. (1995). *Teoría y estructura social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de caso em educação*. Famalicão: De Facto Editores.
- Morgado, J.C. (2016). *O estudo de caso na investigação em educação* (2ª. ed.). Portugal: De Facto Editores.
- Morin, E. (2000). *Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da Universidade e do ensino fundamental*. Natal, Brasil: Edufrin.
- Morin, E.(2005). *O método 6: ética*. Tradução de Juremir Machado da Silva.Porto Alegre, Brasil: Sulina
- Morosini, M.C. (2008).Internacionalização da Educação Superior e Qualidade.In: Audy, J., Luis N.,Morosini, M. C. (Org.). *Inovação e qualidade na Universidade*. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS, 2008, p.250-267.
- Netto, A. F. N., Giuliani, A. C. ,Spers, V. E. R. & Camargo, S. H. C. R. V. (2015). Da burocracia à fluidez nas práticas de gestão. Em D. A. Corrêa & A. J. Mondlane (Coords.). (2015). *Gestão das instituições de ensino superior do global ao específico*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora, pp. 28-39.
- OCDE e UNESCO, (2005). “*Guidelines for Quatity Provision in Cross-border Higher Education*”
- OCDE, (2008).*Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. Tearty Education for the Knowledge Society. Lisboa.
- OCDE, (2012). *Indicadores educacionais em foco*. In. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyondschool/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B05.pdf>.
Acedido a 18 de Janeiro de 2015.
- OCDE, 1998. *RedefiningtertiaryEducation*. Paris: OCDE
- OCDE. *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Disponível em : www.oecd.org
- Oliveira, C. A. S. (2003). O desafio da Avaliação do desafio: a questão dos programas sociais. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação*. Rio de Janeiro, v.11, n.39, Editorial, p. 139-140, 2003
- Paro, V. (2001). *Gestão democrática da escola pública* (3ª. Ed.). São Paulo: Ática

Penna firme, T. & Letichevsky, A. C. (2002). O Desenvolvimento da Capacidade de Avaliação no Século XXI: Enfrentando o Desafio Através da Meta-Avaliação. Revista *Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação*. Rio de Janeiro, Brasil, v. 10, p. 289-300.

Pereira, O. G. (2008). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Portal do Governo de Moçambique. Acedido em 16 de Novembro de 2016 em <http://www.portaldogoverno.gov.mz/>.

Preedy, M., Glatter, R., Levacic, R., e colaboradores (2006). *Gestão em Educação: estratégias, qualidade e recursos*. Porto Alegre: Artmed.

Reis, R.L., & Reis. H.P.(2008). *Gestão Estratégica Aplicada a Instituições de Ensino Superior*. Lisboa: Escolar Editora.

Rhoades, G. & Slaughter, S.(2009). O Capitalismo Académico na Nova Economia: Escolhas e Desafios. In J. M. Paraskeva (Org.). *Capitalismo Académico*. Portugal: Edições Pedagogo, LDA, pp.7-37.

Ribeiro, P. (2010). *Determinantes na percepção de qualidade do serviço educacional: abordagem pelo aluno do ensino superior*. Tese de doutoramento em gestão: especialidade em métodos qualitativos não publicada. Instituto Universitário de Lisboa.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3^a. ed.). São Paulo: Atlas.

Rocha, J. A. (2011). *Gestão da qualidade: aplicação aos serviços públicos*. Lisboa: Escolar Editora.

Rosa, C. (2004). *Gestão Estratégica Escolar*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Rosa, C. (2006). *A autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rosa, M.J. (2003). *Definição de bases estratégicas e de excelências para o desenvolvimento do ensino superior em Portugal*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro.

Santos, C.C.I. (2007). *A qualidade do ensino superior: globalização, Bolonha e Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado em Políticas e Gestão do Ensino Superior não publicada, Universidade de Aveiro.

Santos Guerra, M. Á. (2002). *Como num espelho - Avaliação qualitativa das escolas* (Conferência proferida no Curso de Verão de 2001). In Azevedo, J. (Org.), (2002). *Avaliação das escolas - Consensos e Divergências*. Porto: Asa, pp. 11-31

Santos, S. M. (2011a). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa, n1, A3ESReadings

Santos, S. M. (2011b). *Sistemas internos da garantia da qualidade nas Agências de Avaliação e Acreditação*. Lisboa, n 2, A3ES Readings.

Silva, E. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária: continuidade e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.

Silva, E. A. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga, Universidade do Minho: Centro de investigação em educação e Psicologia.

Silvestre, H. C. (2010). *Gestão pública: modelos de prestação no serviço público*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora

Smith, A. (2006). *A riqueza das nações (4ª. ed.)*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Stake, R. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata

Taimo, J.U. (2010). *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão*. Tese de doutoramento em educação, não publicada. Universidade Metodista de Piracicaba.

Thompson, J. D. (1976). *Dinâmica Organizacional. Fundamentos Sociológicos da Teoria Administrativa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Trindade, H., (2007). *A garantia da qualidade e credenciamento - tema estratégico para a educação superior na América Latina*. IESALC-UNESCO, Documento de Trabalho.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO, (2008). *International Conference Pathways Towards a Shared Future: Changing Roles of Higher Education in a Globalized World*. Tokyo, Japan.

UNESCO, (2009). *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*. Paris, 5-8 July

UNESCO.(2004). Una educación de calidad para todos losjóvenes. Ginebra: UNESCO - 47ª Conferencia Internacional de Educación.

Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Coor.). *Metodologia das ciências sociais* (9.ª ed.). Porto: Afrontamento.

Ventura, A. (2010). Prefácio. In Charlotte, D. *Melhorar a Prática Profissional. Um quadro de referência para a docência*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

Ventura, A. (2012). Avaliação do desempenho dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. *Revista Aprendizagem*, Ano 5, nº 30, 56-57. Brasil: Editora Melo-Grupo Futuro.

Verhine, R.E.,&Freitas,A.M. (2012). A avaliação da educação superior: Modalidade e tendências no cenário internacional. *RevistaEnsino Superior Unicamp*,3(7), 16-39.

Vroeijerstijn, A. I (1995). *Improvement and accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Weber, M. (1972). *Economia e sociedade* (3ª.ed.). Brasília: UNB

Weick, K. E. (1979). Cognitive processes in organizations. In Barry M. Staw (Eds.). *Research in Organizational Behavior*, (vol.1), (pp. 41-74). Greenwich: JAI Press.

Worthen, B.; Sanders, J.; Fitzpatrick, J. (2004). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente.

Yarbrough, D. B., Shulha, L.M., Hopson, R.K., e Caruthers, F. A. (2011). *As normas de avaliação de programas: Um guia para avaliadores e usuários de avaliação* (3ª. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Yarbrough, D. B.; Shulha, L. M., Hopson, R.K.; Caruthers, F.A. (2011). The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users. 3ª. Ed.) Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

Yin, R.K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*(2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

Apêndice 1- Grelha de análise conteúdo das Entrevista E1,E2,E3,E4

Categorias	Subcategorias	Indicadores: o que as Respostas(UR) indicam?	Unidades de registo
<p>1-Orientação para Ação a nível macro/Nacional(Referencial legal)</p> <p>Análise de conteúdo/documental</p>	<p>Decreto N ° 63/2007, de 31 de Dezembro, do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)</p> <p>Indicadores propostos pelo SINAQES</p> <p>Indicador 1: Missão e Objetivos</p> <p>Indicador 2: Gestão e/ou Governação (organização e Gestão dos mecanismos de Garantia da qualidade)</p> <p>Indicador 3: Currículo</p> <p>Indicador 4: Corpo Docente</p>	<p>- Declaração do Conhecimento das orientações Legais</p> <p>- conhecimento heterogéneo por parte dos sujeitos</p> <p>- Conhecimento Parcial dos indicadores propostos pelo SINAQES</p> <p>- Conhecimento dos subsistemas de avaliação: Autoavaliação, Avaliação Externa e Acreditação</p>	<p>“Sim, nós temos, existe a lei, as leis, do Ensino Superior(ES) que orientam-nos para a autoavaliação(AA)”E1</p> <p>“temos as dimensões ligadas ao docente, ligado ao seu grau de formação, temos dimensões ligadas aos estudantes, que tem a ver com idade, perfil do estudante, dimensões ligadas a infraestruturas, (...)salas de aula, biblioteca, sala de informática, lugar de repouso, de todos os espaços físicos da Instituição. Temos também a AA ligada a extensão e pesquisa, na verdade as dimensões da AA incide sobre as três áreas básicas, ensino, pesquisa e extensão.”E1</p> <p>“em Moçambique a partir dos anos de 2009, o ministério de tutela começou a tomar a peito a questão da qualidade com a lei do Ensino Superior de 29 de Setembro de 2009 que dentre várias coisas, e no espírito do processo de Bolonha foca a questão da Avaliação de Qualidade(AQ), a necessidade de licenciamento, supervisão e avaliação da qualidade nas Instituições de Ensino Superior(IES) e as</p>

	<p>Indicador 5: Corpo Discente</p> <p>Indicador 6: Pesquisa e Extensão</p> <p>Indicador 7: Infraestruturas</p> <p>Indicador 8: Corpo técnico-administrativo</p> <p>Indicador 9: Internacionalização</p>		<p>Avaliações tem pelo menos duas componentes que é a Avaliação Interna(AI) e Avaliação Externa(AE), (...)é importante que haja a autoavaliação(AA) este processo de AA que vai produzir informações que vai depois servir para uma AI e uma AE com o objectivo de, para além de promover a qualidade do próprio ensino, mas também com o objetivo de verificar o nível de cumprimento das IES dos instrumentos legais existentes.”E2</p> <p>“(...)a Universidade em geral, tendo sido aprovado uma lei relativa a questão de qualidade e tendo sido constituída a nível do Ministério, um órgão específico para a Avaliação da Qualidade(AQ) que depois foi exigindo as universidades para que elas também criassem internamente órgãos seus de AQ a UCM criou sua unidade de AQ a nível central e depois a nível das Faculdades e recomendou fortemente que as Faculdades comesçassem a fazer a sua própria AA.”E2</p> <p>“Infelizmente esta foi a primeira e grande motivação[crifo meu: ameaça da avaliação externa e acreditação], não foi algo espontâneo, que deveria ser, mas acho que faz bem o governo provocar, depois de um tempo vai se tornar cultura.” E2</p> <p>“Sim muita informação sobre legislação relacionada a AA posso não ter, mas com certeza, o que nós fazemos aqui é</p>
--	---	--	--

			<p>com base no manual que se chama manual de procedimentos, ou manual de avaliação que é disponibilizado a nível da UB onde aparecem os padrões de avaliação(A).”E3</p> <p>“sei que este manual é oferecido a partir do Ministério, no departamento de AQ chamado CNAQ e nós a nível da faculdade temos um ponto focal que nos ajuda e participa de reuniões, e dá alguma réplica, e vamos discutindo e fazendo aquilo que é a avaliação.”E3</p>
2-Orientação para ação de autoavaliação a nível institucional/UB	<p>Ações institucionais</p> <p>Ações profissionais</p> <p>Nível da UCM</p> <p>Nível da UB</p> <p>O que os departamentos de cada UB tem feito</p> <p>Que instrumentos tem usado?</p> <p>Que metodologia tem usado?</p> <p>Quando?</p> <ul style="list-style-type: none"> - agentes promotores - ações - intervenientes 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobredeterminação externa de instrumentos de autoavaliação. - Não receberam formação específica para fazer a autoavaliação. - Orientações internas formais para a ação - ausência de citação de Plano Estratégico da UCM(2012-2016) e da Política de Garantia de Qualidade da UCM(2012-2016) 	<p>“acabamos usando instrumentos e indicadores do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior(CNAQ) para este processo de AA.” E1</p> <p>“e existem algumas orientações ligadas a própria Universidade Católica de Moçambique(UCM) que orientam-nos para a prática da AA.”E1</p> <p>“Constituição da comissão, submetemos a reitoria e foi nomeada oficialmente pelo Magnífico Reitor.” E1</p> <p>“podemos ir ter no gabinete de evidências onde podemos ter acesso a estes materiais...”E1</p> <p>“No âmbito da preparação do processo tivemos algumas informações onde os coordenadores, sobretudo, foram actualizando, sobre estes indicadores, sobre este processo</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - métodos e instrumentos - resultados visados - referencial de autoavaliação - modo de elaboração - formação/capacitação dos atores - efeitos previstos 	<ul style="list-style-type: none"> - participação diferenciada por parte dos membros da Comissão - participação débil dos membros da comissão - criação de uma sala de evidências formais (base documentos) - criação de comissão de AA - Principal momento de informações sobre o processo de avaliação ocorreu durante as reuniões do conselho de direção. - AA reflexo de exigências do ministério e da reitoria. 	<p>todo, e que pretendia-se o envolvimento destes, e tiveram formação para que estes conhecessem os materiais, mas também tivemos outros momentos para falar do processo, principalmente no conselho de direção, onde se colocava o que estava a acontecer e o que se devia fazer e o que se esperava da contribuição de cada um neste sentido cada um tinha uma missão diferente dos outros.”E1</p> <p>“ o processo tinha como finalidade central refletir sobre o andamento e organização das nossas atividades em cada uma destas áreas todas, esta foi a ideia central, e ao mesmo tempo responder aquilo que é uma exigência do ministério, da reitoria e no fundo a motivação, que temos que refletir sobre nossas práticas, o que fazemos, para além de criar uma base de dados, de documentos que estavam desorganizados, guardados ali, acolá, ajudou a fazer uma organização.”E1</p> <p>“a Universidade se organize muito rápido, cria um departamento central, cria um responsável pela área de qualidade e faz esta replica ao nível das Unidades Básicas(UB) e cria-se esta máquina de interação para fazer este processo, isto tudo, não só esta finalidade de reflexão, mas também a finalidade de responder a esta solicitação do CNAQ.”E1</p>
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Criação de departamentos da qualidade a nível da Reitoria (Assessora do Vice-Reitor para assuntos académicos e de desenvolvimento, na área da qualidade) e da UB. - Coordenador de qualidade participa de ações formativas - Determinante legal em processo de reorganização - estudo superficial dos documentos orientadores(CNAQ) 	<p>“reunião que tivemos na Beira com os formadores do CNAQ.”E1</p> <p>“Sim, nós tivemos que harmonizar a organização dos cursos com os decretos ministeriais do CNAQ, há um manual de como devem ser concebidos os cursos, como devem estar organizados os programas, os cursos sem dúvida refletem as exigências do CNAQ, questão de enquadramento, créditos académicos vem a refletir as leis do ES é certo que quando falamos de A deveríamos ter dado mais passos, mas o próprio CNAQ que é o órgão orientador, legislador, também está no processo de reorganização[Crifo meu: Manuais atualizados em Março de 2016], se olhar para os indicadores que temos agora há uma diferença dos anteriores, a maneira de produzir os relatórios, a maneira como se apresenta agora, há diferença. Quero dizer que o próprio CNAQ está em processo de organização, nós também estamos neste processo e tentamos dar passos que são possíveis no sentido de avançarmos e não ficar a reboque do CNAQ.”E1</p> <p>“este processo conhece avanços e recuos no processo que a própria UB esta a trabalhar muito para galvanizar a qualidade, mas ainda não temos um manual de AA da Universidade, mas já poderíamos ter este manual, criamos muitos indicadores para avaliar.”E1</p>
--	--	--	---

			<p>“Naturalmente uma coisa nova que nos é pedido só pode criar mais confusão e pânico nos primeiros momentos porque ninguém sabia exatamente o que é isto, como se faz isto, no entanto havia uma lei que exigia que isto fosse feito. O que fomos fazendo, estudar os documentos que foram fornecidos que contem vários indicadores a nível de gestão, a nível de ensino, a nível de investigação para Avaliar, para pontuar mas mesmo assim a dificuldade permanece porque como pontuar, sabemos que o próprio conceito de qualidade é um conceito subjetivo e também o processo de pontuação naturalmente é um processo subjetivo e quando mais subjetivo for um processo mais confuso ele é, mais complicado é para as pessoas conseguir perceber exatamente o que é que devem fazer, no entanto havendo necessidade de fazer alguma coisa, nós fomos fazendo alguma coisa, fomos revendo nossos documentos, verificar se o nível de organização, se estão organizados de acordo com a planilha fornecida pelo ministério da educação que um curso, por exemplo, tivesse um perfil de competência, um perfil de graduados, de saídas, que tivesse descrição da metodologia, então estes elementos todos, fomos pegando nos nossos programas para adequar ao que era exigido nos programas, e neste momento graças a Deus achamos que pelos menos, a nível físico, estético aproxima-se aquilo que o ministério, de fato, requer. Depois fomos dando outros passos que é, sujeitar nossos</p>
--	--	--	--

			<p> cursos e programas a uma avaliação dos nossos próprios estudantes, onde os estudantes tinham que prestar informações a dizer o que achavam sobre o próprio curso, os docentes também e isto requereu a constituição de uma comissão a nível da própria Faculdade para levar a cabo este processo e este processo foi feito, recolhendo informações dos estudantes sobre o que pensam sobre o curso, informações do docentes sobre o que pensam sobre o curso, porém, não demos uma passo que é importante que é ir ao mercado de trabalho e perceber como é que adequação do nosso curso ao que os empregadores exigem e neste momento, e também fomos identificando os pontos fracos dos nossos programas, das nossas praticas e fomos anotando com recomendações para cada departamento cada disciplina de melhorias.”E2 </p> <p> “Um preparação muito superficial, que foi essencialmente a apresentação dos instrumentos, estudo dos instrumentos na tentativa de perceber o que mesmo se espera aqui, e queria te confessar, que em algumas vezes nem se chegou a perceber o que de fato se esperava o que nós dissemos ou como manipular aquele instrumento e assim vamos cada um buscando seu caminho.”E2 </p> <p> “Uma comissão constituída por docentes e coordenadores de cursos e departamentos.”E2 </p>
--	--	--	---

			<p>“A Principal finalidade da AA é mesmo como se diz uma AA para verificar a situação atual, para ser se suas práticas não só coincidem com as previsto na lei mas fundamentalmente se elas vão ao encontro das necessidades dos utentes, dos seus serviços e estes resultados nos devem ajudar a melhorar as nossas práticas e nossos métodos e até nós próprios objetivos e nossos instrumentos.”E2</p> <p>“porque fiz parte deste processo, nós no primeiro momento fizemos apresentação destes itens que aparecem neste manual e em função disto fomos trabalhando em equipa para fazer esta AA interna.”E3</p> <p>“organizou um comissão onde aparecem vários coordenadores e estes coordenadores sentam, discutem e preparam este processo de AA interna da Faculdade. Sei também que houve um momento em que os departamentos tiveram que ser visitados com esta comissão afim de poder ajudar cada departamento de curso para fazer a AA. Então é esta comissão que depois se dirige a um departamento, organiza e apoia este processo de AA a nível da Faculdade, nós ao nível da Faculdade, temos o departamento de educação, de comunicação de estudos de desenvolvimento e os departamentos não académicos, esta comissão, a</p>
--	--	--	--

			<p>missão é mesmo para ajudar a organizar alguns dados em vários departamentos.”E3</p> <p>“Bom, este processo começou, se me lembro bem, 2 anos atrás, 2013/4, na altura, quando apareceu o responsável pelo departamento de AQ da Reitoria, reuniu-se com todos os coordenadores dos departamentos e apresentou aquilo que era a intenção da UCM para fazer parte deste núcleo de AQ que no ministério já estava a criar, depois no outro ano apareceu que já tinha sido convidado a fazer parte deste núcleo de AQ, mas nesta altura começou-se a apresentar o tal manual que num primeiro momento tivemos esta explicação depois.”E3</p> <p>“pelo que percebo é do CNAQ, até aparece em Excel e ali tem todos os itens e depois tem as categorias e se a gente preenche ele dá depois os resultados assim o manual é oriundo do CNAQ.” E3</p> <p>“Nós não tivemos uma formação como tal, o que tivemos foi uma explicação, o D2 apareceu, fez um reunião com todos e depois D1 participou de alguns encontros e em algumas reuniões ia dizendo e explicando o que se deveria fazer e fizemos muitas questões porque de facto precisamos de muitas informações para poder compreender melhor o que se deveria fazer, e então com estas informações</p>
--	--	--	--

			<p>fornecidas no encontro, então nós, fizemos nossa primeira AA.”E3</p> <p>[Fez parte de alguma equipa de AA?]“Não.”E4</p> <p>“Será que já existe uma estrutura na ucm para fazer esta avaliação de qualidade?”E4</p>
3-Ação para Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - sistema em ação - estrutura - atores - ações - objetos - interações - métodos - instrumentos - obstáculos - imprevistos - participação 	<ul style="list-style-type: none"> - escasso envolvimento dos membros da comunidade académica - objeto de avaliação focado em dimensões institucionais (sem chegar a questões de organização curricular- cursos e programas) - inscrição de referencial interno na matriz definida externamente 	<p>“porque acabamos não fazendo a A de cursos nem A de programas, acabamos fazendo uma avaliação de quase toda faculdade e acabamos fazendo de forma inconsciente, fazendo uma avaliação de tudo, então se devia passar em todos os sectores da Faculdade, estamos falando de departamentos académicos, não académicos, incluindo núcleo de estudantes, a pastoral, todos os outros, passar por lá e recolher tudo o que está a ser feito, antes disto tivemos que desenhar alguns instrumentos, tínhamos os instrumentos do CNAQ e os adaptamos, mas muitos documentos foram alterados, uma e outra coisa acrescentamos e alguns tivemos que criar quase, para a avaliação da secretaria, tivemos que criar alguns indicadores, porque não tinha e fizemos o mesmo para contabilidade, pastoral, acrescentamos tantos para a biblioteca assim como aconteceu em outras áreas, sempre tentamos acrescentar indicadores para área de informática e disponibilizamos instrumentos e que eles fossem fazendo</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Existência de comissão de AA - a AA reforçou dinâmicas de comunicação e interação - AA consistiu a organização documental de departamentos - ação de AA pressionada por fatores externos - AA de docentes é feita através da assistência as aulas dos docentes - AA não é prioridade - Resultados da AA não são públicos - AA tem em vista a melhoria contínua - satisfação quanto aos resultados da AA. Foi positiva 	<p>esta reflexão em departamentos, os que estão na informática e foram criando brochuras”.E1</p> <p>“Na verdade este processo acabou não sendo tão envolvente como desejaríamos. Quando recebemos a orientação da Reitoria no início do ano passado que disse temos que Avaliar, tem que avaliar, criamos uma situação muito mais para responder e não muito mais que obedeceu os critérios básicos no que tange a participação de quem que avalia, este processo exige a participação de todos, toda comunidade acadêmica, estamos a falar do corpo docente discente, pessoal técnico administrativo, pessoal de apoio, todo pessoal de diferentes áreas devem participar deste processo, mas este processo acabou sendo restrito a um grupo ligado a docência, coordenação de algumas áreas, estivemos com um estudante que representava, mandatado pelo núcleo de estudantes mas que em dado momento desapareceu alegando agenda e este estudante foi nomeado oficialmente, eram dois, mas um não apareceu logo de seguida, acabou sendo um processo movido por mais um grupo formado pelo coordenador do departamento de qualidade, direção toda que esteve todo envolvido, não concretamente, todo tecido social, e talvez, os outros falamos em reuniões que estamos em processo de AA, mas acredito se perguntar aos estudantes, podem desconhecer”. E1</p>
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de regulamentos exigidos pela AE encontrados no Manual de AE do CNAQ - A comissão de autoavaliação existe, formalmente, mas não faz um trabalho sistemático - A comissão de auto avaliação é constituída apenas por professores - os resultados da autoavaliação são dados a conhecer apenas internamente e ainda de forma superficial - a autoavaliação é importante e uma mais-valia porque aponta caminhos a seguir, permite definir uma estratégia de intervenção - não há relatório escrito dos resultados da ação de AA 	<p>“A comissão era formada por mim, Coordenador do departamento de qualidade, mas tinha como cabeça o diretor da Faculdade, que dirigia a comissão, na sua ausência confiava a mim. A docente D4 era a secretária da comissão. Fazia ainda parte desta comissão os coordenadores de todos os departamentos académicos, um docente o D3, docente indicado para fazer parte da comissão”. E1</p> <p>“Sim, acabou se envolvendo a todos[departamentos] a partir da natureza que se impunha em fazer em cada departamento, em apresentar-se, o guião que apresentamos para avaliar um departamento, ele apresentava indicadores que fazia com que os coordenadores de departamentos fossem buscar auxílio de outros docentes para poder tentar reunir estas informações, acabou mexendo com quase todos, cada um, onde estava enquadrado e solicitado para dar uma resposta, os departamentos se reuniam, dividiam tarefas e acabamos envolvendo mais as pessoas desta maneira.”E1</p> <p>“Disponibilidade financeira ouve a medida que, ouve momentos fomos obrigados a trabalhar fora do tempo comum, normal, ouve dias que fomos obrigados a trabalhar o dia inteiro sem interrupção e suportavam o almoço, pagamento de algum lanche durante os trabalhos foi uma</p>
--	--	---	---

			<p>das formas e também na disponibilização de alguns materiais que pudessem facilitar o processo de AA.”E1</p> <p>“Material tipo Notebook, impressora, pelo grande volume de trabalho, mas é difícil dizer que o orçamento e nossos gastos foram estes, o que temos são as pastas, encadernações, armários, documentos, foram gastos, materiais consumíveis, reprografia, não se fez um orçamento mais direcionado que agora podemos calcular o que gastamos neste processo, ouve também viagens de formação”.E1</p> <p>“Criou-se instrumentos para avaliar a biblioteca.”E1</p> <p>“ganhamos muito com o processo de interação entre vários departamentos e várias áreas e buscamos documentos que estavam em arquivo que já estavam se perdendo.”E1</p> <p>“A AA de docentes é feito pela assistência de aulas ao nível dos departamentos e tem relatórios relacionados a este processo, portanto é um processo que está enquadrado neste processo todo.”E1</p> <p>“Os departamentos estão a trabalhar mesmo que não oficialmente e porque não estão formadas as comissões para fazer a AA de cursos mas estão a trabalhar no sentido de irem buscando, organizando as evidências, os</p>
--	--	--	---

			<p>coordenadores dos cursos estão a trabalhar neste processo.”E1</p> <p>“Eu estou a coordenar este processo, estou na dianteira, chamando atenção, apresentei os materiais da ultima formação com o CNAQ, o que é necessário, o que deve ser avaliado, os itens, os indicadores a ser tomados em consideração ao longo da A, como devem ser produzidos os relatórios, todo o processo, e com quem diz eu vou adiantando e vão se organizando assim, mas no momento certo vamos nos reorganizar e recomeçar a atividade todos, mas o departamento dizia que se vai convocar uma reunião com docentes dos departamentos e iam começar a distribuir algumas atividades para irem trabalhando. Certamente, depois, teremos oportunidade de refletir sobre este processo, formando uma comissão para zelar pela AA.”E1</p> <p>“os empregadores e pais e encarregados de educação, eles não foram envolvidos no processo de AA, porque estamos a fazer mais um trabalho interno.”E1</p> <p>“Deveria ter mais interação com as outras UB, cruzar mais informações, produzir instrumentos de AA.”E1</p> <p>“as pessoas estão ocupadas com tantas atividades, por exemplo, estes dias voltei a falar com a coordenação da educação sobre a AA e a resposta foi, estamos a preparar uma apresentação, tenho aulas a preparar, enfim, não</p>
--	--	--	--

			<p> tinha tempo para tratar de assuntos relacionados a AA. Não é o coordenador de qualidade que deve fazer a AA de um curso, quem deve estar na frente deve ser o coordenado do curso ou departamento, eu tenho que oferecer instrumentos, incentivar, acompanhar e saber como está acontecer o processo, mas as pessoas andam muito mais ocupadas e as atividades da AA aparece como uma atividade a mais das atividade normais, é difícil, mando cartas, tomam conhecimento, assinam, comprometem-se, passado o tempo, não foi cumprido, volto a pedir, manda outra vez carta e nada acontece, a AA é um desafio, estamos todos ocupados com outras atividades que também são importantes para a Universidade, é uma luta para responder a esta exigência, veja só minha mesa, cheia de coisas para dar e prepara aulas, até eu não tenho tempo para cuidar do processo de AA, isto é um pouco difícil. Mas não haverá um tempo para AA e outro para dar aula, deve ser sempre em simultâneo.”E1 </p> <p> “Em principio foi dos próprios cursos e programas, naturalmente acabou-se alargando para toda instituição porque quando nós pegamos no curso uma das coisas por exemplo que verificamos é se a lista de referencias bibliográficas que constavam no plano de estudos correspondia ao que existia na biblioteca, olhamos para a infraestrutura, vimos o que o ministério exigia, por </p>
--	--	--	--

			<p>exemplo, salas pintadas a branco, para garantir mais luz, também fizemos uma reflexão sobre nosso próprio corpo docente em geral para ver se sua constituição corresponde ao esperado pelo ministério, menos licenciados, mais mestres e doutores, também fomos ver o nível de satisfação dos estudantes com o atendimento na secretaria, na biblioteca e por esta via tornou-se um pouco mais institucional, mas o foco é mesmo os cursos, este foi o primeiro momento, neste momento, e foi um momento de aprendizagem, neste momento voltamos a constituir mais uma comissão que desta vez vai avaliar um curso específico, que vai avaliar um curso específico e a ideia é ver se os programas estão adequados, bem apresentados, sem erros ortográficos, se não há falta de clareza nos conteúdos, nas metodologias e este é o caminho que vamos seguir.”E2</p> <p>“Isto está num guião que o próprio ministério da educação fornece, todavia, porque nossa visão de avaliar a qualidade não é simplesmente conformar com a lei, fazer só aquilo que nos é exigido na lei, mas ir um pouco mais procurar aperfeiçoar as nossas próprias práticas, procurar fazer coisas de forma a garantir que o aluno de fato venha a busca de conhecimentos e saia depois de ter adquirido este conhecimento e por isto fomos acrescentando alguns</p>
--	--	--	---

			<p>elementos importantes a esta planilhas que o ministério nos disponibiliza.”E2</p> <p>“Sim, os recursos é o tempo, papel e material de consulta, estes recursos foram disponibilizados.”E2</p> <p>“Neste momento não, são resultados que depois ficam num circuito muito fechado ainda porque são coisas que ainda estão sendo processados e neste processo há alguma lentidão devido a ocupação com outras funções das pessoas que devem fazer esta AA para além terem que aprender coisas que ainda não sabem, não temos software que, ou não estamos a usar software que nos possam ajudar a processar, muitas vezes, para lhe ser sincero, nos temos os resultados e não sabemos como interpretar, processá-los.”E2</p> <p>“Não ter documentos, temos problemas de perceção e domínio dos próprios instrumentos, são os principais, e são desafios ultrapassáveis, com formação, capacitações o importante é que o processo seja iniciado.”E2</p> <p>“Garantir uma melhoria contínua dos nossos processos e das nossas práticas.”E2</p> <p>“Infelizmente não, esta é uma lacuna, porque de fato é importante esta interação com os empregadores para saber o que esperam e também para eles nos dizer o que estão a</p>
--	--	--	---

			<p>receber e qual a é avaliação que fazem daquilo que recebem das nossas instituições.”E2</p> <p>“Já, estudantes sim, temos lhes ouvido, são estudantes que nos tem apresentado algumas ideias relativas a todo processo de Ensino Aprendizagem, por exemplo a questão da duração dos próprios cursos, relação ao acervo bibliográfico, comportamento e atitudes dos docentes, esta informação colhemos a partir dos estudantes.”E2</p> <p>→“ao nível do departamento, fizemos na verdade, uma AA (...) tivemos a ocasião de elaborar alguns aspetos que ainda não estavam plasmados no nosso programa ou currículo em termo de departamento, lembro-me que desta vez foi criado uma equipa, como por exemplo, para elaborar alguns procedimentos, regulamento de estágio, que aparece no padrão se existe regulamento de estágio, se é feito, nós nesta altura não tínhamos este regulamento de estágio, e depois outros aspetos naturalmente nós descobrimos que não tínhamos a nível do departamento, então, nesta altura, nós criamos uma comissão e dissemos que esta comissão deveria elaborar este instrumento que nos pudesse servir na A do nosso departamento, então isto foi feito uma vez, ouve uma reunião a nível global, apresentamos os resultados, e notamos que grande parte do que o manual nos apresentava em termos de padrões já tínhamos mas existiam alguns aspetos que era necessário nós como</p>
--	--	--	---

			<p>equipa sentássemos e preparássemos este instrumento para melhor nos ajudar a fazer a AA.”E3</p> <p>“ouve a necessidade de se formar uma equipa e desta equipa estaria também para além dos docentes, estariam estudantes e um pessoal do Recursos Humanos e coordenadores, lembro-me que fiz parte desta primeira equipa, fizemos um trabalho de leitura e compreensão daqueles padrões, ou posso dizer, elementos padrões daquele manual e também fizemos uma AA da nossa própria faculdade, isto ficou em relatório e quem estava a chefiar era o ponto focal”.E3</p> <p>“Foi uma avaliação institucional.” E3</p> <p>“Sim, tivemos os recursos, como por exemplo, computador, papel, o tempo que nos foi disponibilizado, em vez de dar aula, a direção nos concedeu um momento para fazer a AA a nível dos departamentos.”E3</p> <p>“No primeiro momento foram envolvidos, mas estavam como representantes, mas foram envolvidos. Lembro-me que na altura tiveram 2 estudantes do curso de Recursos Humanos, dois docentes e os departamentos também estiveram representados, foi isto que foi feito.”E3</p> <p>“Não foram divulgados, assim em público, mas houveram encontros onde o Ponto Focal disse em linhas gerais sobre</p>
--	--	--	--

			<p>este resultado, (...) grande parte daqueles resultados preliminares foram divulgados serviram de base para as nossas atividades a nível da Faculdade.”E3</p> <p>“ AA ficou mais restrito ao departamento, nós apenas respondemos ao que dizia respeito ao departamento.”E3</p> <p>“nós no primeiro momento nem estávamos a perceber o que podia trazer a AA, mas depois de espreitar um pouco, não digo que estamos muito avançados, ainda precisamos um pouco mais.”E3</p> <p>“nós também temos tido algumas reuniões mensais com o corpo diretivo, todas as ultimas quarta feiras do mês temos tido reunião com todos os estudantes, as 14h com os do laboral e as 18h com os estudantes do pós laboral e nestas reuniões que os estudantes vão tirar suas dúvidas e preocupações, o diretor, o pedagógico e o administrador também se fazem presente nesta reunião e ajudam a responder as questões que os estudantes tem neste mesmo dia.”E4</p> <p>“No primeiro ano que entrei nesta faculdade, a primeira coisa que fizeram antes de começar as aulas foi uma avaliação sobre o curso, porque o estudante escolheu este curso, o que espera aprender durante o tempo previsto para este curso, então foi um inquérito que eles deram com perguntas abertas que nós respondemos. Também durante</p>
--	--	--	---

			<p>as aulas, quase no final do semestre também deram um inquérito sobre o que achávamos dos docentes que tínhamos. O docente foi bom, foi mau, o que nós aprendemos na disciplina que o docente lecionava, era uma maneira de eles saberem se o docente se enquadra nesta cadeira que ele lecionava.”E4</p> <p>Chegaram a fazer avaliação dos serviços da biblioteca, secretaria. “Não.”E4</p>
4-Planos de orientação para ação de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> - relação entre autoavaliação e programas de melhoria - identificação de planos de melhoria - descrição dos planos - monitorização dos planos - planos de melhoria - Relatórios de autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - orientações informais de melhorias com impactos provavelmente limitados na comunidade académica - Plano de melhoria relacionado a produzir e organizar documentos - Formação para docentes - Aperfeiçoamento do Currículo 	<p>“foi feito um revisão curricular.”E1</p> <p>“Não, não porque de uma forma geral nós, o processo ainda não terminou, estamos no meio, mas estamos conscientes que já deveríamos ter divulgado os resultados mas infelizmente não temos resultados em mãos.”E1</p> <p>“Sim, os departamentos são recomendados a desenhar planos de melhoria a curto, médio e longo prazo, é verdade que muitas vezes os planos não são escritos, mas fica um entendimento e orientações que isto desde já deve ser feito desta ou daquela maneira.”E2</p> <p>“Penso que, se nós estivermos organizados, tudo que diz respeito, nós podemos facilitar o processo de EA, eu penso</p>

		<p>- a autoavaliação deve perspetivar um plano de melhorias</p> <p>- os processos de autoavaliação são decisivos porque podem permitir a reflexão sobre as práticas com vista a melhoria dos resultados</p>	<p>que, os recursos devem ser organizados, os documentos devem ser organizados, de modo que quando, aparece uma revisão curricular, nos temos que saber onde encontrar os documentos, o que foi feito antes, que ata, com que base as pessoas começaram a dizer que agora vamos iniciar a fazer a revisão, onde vão partir, o arquivo dos documentos são extremamente importantes, para saber onde começar ou continuar, penso que aí, podemos ter já aquilo que chamamos qualidade de ensino na base da organização.”N1</p> <p>“ao nível do departamento da A que nós fizemos para cada item íamos dizendo aonde estamos e para onde vamos e depois íamos dizendo este item podemos, precisa de mais urgência, outro item a longo prazo, então íamos fazendo estas avaliações em função da proximidade e da necessidade urgente da situação que nós íamos lendo, então aquilo que é a grande preocupação neste momento é de fato como necessidade urgente a organização destes todos os dados tal como eu disse anteriormente na verdade nós verificamos que organizando todos estes dados, por exemplo como ausência de alguns dos membros, tempo de férias, nos ficamos a responder pelas atividades com mais facilidade e encontramos os documentos com mais facilidade mesmo em termos de currículo nos dá mais possibilidade de poder dar uma resposta mais flexível em relação a qualquer obstáculo ou qualquer preocupação que</p>
--	--	---	--

			<p>alguém possa ter. Não sei se estou a ser mais político mas é neste sentido que vejo a componente de AQ para além de preparar, se calhar, tornar consciência onde nós estamos, também nos preparar para saber para onde nós vamos e o que nós temos que fazer para o futuro.”E3</p> <p>“Sim, o que penso ainda está em processo, ainda não melhorou tanto como deve ser, eu vejo que há muita probabilidade de existir esta melhoria no processo, por exemplo, temos muitos professores em processo de formação, em termos de pesquisa vejo o envolvimento de muitos professores na elaboração de artigos ao nível da Faculdade e participação massiva nas jornadas científicas e a grande preocupação em participar em algumas conferências internacionais e nacionais, isto é extrapolado para os estudantes e há mais motivação para participar das jornadas científicas. Para o PEA há encontros com os estudantes para perceber o nível de satisfação do processo, cada vez mais encontros, então a vários encontros que são feitos com os estudantes e destes encontros sempre resultam encontros com os docentes para explicar qual o nível de sentimentos e nível de satisfação e com base nisto o departamento já fez algumas formações fruto das reuniões com estudantes, olhando e percebendo quais as dificuldades dos professores encaram no ato da lecionação, então, com base nisto formulamos um programa de formação de curta duração para os docentes, estes aspetos</p>
--	--	--	--

			<p>aparecem interligados, a AA criou este tipo de condições.”E3</p> <p>“Sim, o currículo foi aperfeiçoado, estamos a sair da licenciatura de 03 anos para 04 anos, isto logicamente permitiu e exigiu uma parada para refletirmos sobre o currículo, as disciplinas e lembro-me também que com base nisto voltamos a mexer no currículo de licenciatura olhando para o que tem que ser feito no ultimo ano, sempre o pensamento é que competências nos podemos oferecer aos nossos alunos, esta é a grande preocupação, por cada disciplina que competências estamos a exigir e o que o mercado de trabalho também exige, para que os alunos tenham facilidade em encontrar emprego ou espaço para trabalhar.”E2</p> <p>“uma das coisas que eu e meus colegas reclamamos e a parte da prática, a ucm sempre se focaliza na parte teórica, por exemplo o curso que estou a seguir, contabilidade, Economia e Gestão, nós precisamos de práticas, só temos a parte teórica, a parte prática não temos. Eu fiz uma viagem ano passado para Beira e na Faculdade de Economia e Gestão eles tem um laboratório de contabilidade e é lá que eles praticam tudo o que aprendem em sala de aula. Assim aqui temos problemas, quando o estudante conclui o curso e vai ao mercado de emprego eles tem problemas de se aperfeiçoar na prática contabilística.</p>
--	--	--	---

			<p>Aconselharia a ucm que colocasse em todos os cursos um parte prática com laboratórios e isto ajudaria muito na qualidade do ensino.”E4</p> <p>“docentes altamente qualificados. Por exemplo, para os cursos de licenciatura nos encontramos também docentes licenciados, para cursos de mestrado também encontramos docentes mestrados. Então seria melhor que para o curso de licenciatura tivesse docentes com nível de mestrado e para cursos de mestrado houvesse docentes doutores, do contrário é meio constrangedor.”E4</p>
5- Efeitos do plano de melhoria/autoavaliação (Impacto organizacional, profissional e social)	<p>Impactos ao nível</p> <ul style="list-style-type: none"> - efeitos dos planos - efeitos conseguidos/alcançados - Estrutura dos cursos - Planificação didática - Estratégias de ensino - formação pedagógica dos docentes 	<p>- efeitos ao nível da formação, de recursos, infraestruturas,</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reforço de práticas de investigação, divulgação de conhecimento - Interação - reflexão sobre a situação institucional 	<p>“Em termos de resultados, mais como faculdade, foi muito importante a interação, ganhamos muito com o processo de interação entre vários departamentos e várias áreas” E1</p> <p>“... e buscamos documentos que estavam em arquivo que já estavam se perdendo, estamos a falar de um protocolo que foi feito pela faculdade entre nosso departamento de comunicação com o departamento de comunicação de uma outra universidade.” E1</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - situações de aprendizagem - relação com os contextos social, empresarial, etc - empregabilidade dos estudantes - produção científica - internacionalização - formação de docentes - Infraestruturas 	<ul style="list-style-type: none"> - organização de documentos - tomada de consciência, onde estamos e para onde devemos ir - Criação de melhores condições de trabalho (investimento) - Celebração de memorandos de entendimento com parceiros internacionais - Evidências: registo de todas as ações - Os docentes melhoraram seu modo de lecionar - 	<p>“... foi feito um revisão curricular, tinha lá os dados mas tudo desorganizado, foi uma oportunidade para reorganizar a nós mesmos, a nossa documentação e também foi uma oportunidade de refletir como é e como está nosso processo, o que estamos a fazer, falamos que temos que abrir cursos, exige este e aquele processo, mas agora que paramos para fazer o processo de AA há deficit de seguir o processo de estudo de viabilidade, estamos consciente dos problemas, a consciência dos problemas que precisava fazer pesquisa sobre este curso que estão em vida e termino no ano X o que vamos fazer em seguida, já temos esta consciência.” E1</p> <p>“...também ganhamos consciência da necessidade do departamento estar em contacto com os ex-estudantes, foram muitos ganhos, porque agora temos consciência do que estamos a fazer, temos a consciência que devemos nos organizar, guardar documentos e estamos a nos prepara para a avaliação externa e posterior acreditação, estamos a nos preparar. Este ano participei de uma formação na Beira e ao voltar-mos produzimos alguns relatórios, compilação de informações, que tem a ver com tudo que tratamos lá, tem informações, tem a ideia do que tratamos, os materiais fornecidos durante a formação, lista de participantes, pegamos tudo e guardamos, se perguntarem se ouve alguma formação temos aqui, e temos os certificados dos que participaram lá estão</p>
--	---	---	--

			<p>anexados, lembramos também de deixar os documentos nos Recursos Humanos para fazer parte do portfólio porque deve ser um processo de conhecimento, são processos que aos poucos vão nos fazer aprender, podemos pensar que em algum momento que não estamos a fazer nada, que não produzimos nada, só aquele material que estão nas estantes, mas não só fizemos aquilo, mas a consciência de nos organizamos de que criamos evidências do que fazemos, foi ganhando importância em todas as áreas mas estamos conscientes que este processo só iniciou e este processo nunca vai parar, então acredito que houve muito ganho.”E1</p> <p>“o ganho já iniciaram a muito tempo, a começar pela pintura das salas de branco porque foi recomendação do ministério, disponibilização visual da Missão e Visão nas paredes da UB, a identificação com placas dos departamentos, é um processo um pouco complexo, porque é um movimento todo de criação de condições de trabalho, de gestão, de ensino adequado dentro da instituição, então os ganhos neste processo podem não ser diretamente desta parte, mas a este processo, houve muitos ganhos a partir do momento que a UCM entra neste processo, a nossa consciência de que nosso corpo docente deve ser cada vez mais qualificado cresceu bastante, o receio de termos problemas com docentes não formados em diferentes áreas cresceu, tem pessoas que já se formaram com nível de</p>
--	--	--	--

			<p>doutoramento, outras estão em programas de doutoramento na nossa UB e em outras UB. Também houve uma consciência muito grande e a Universidade trabalha e tem na qualidade um de seus principais compromissos.”E1</p> <p>“No que tange a investigação, avançou-se muito nos últimos anos e a Faculdade de Educação e Comunicação(FEC) em especial, com a criação do centro de investigação tivemos muitos avanços e começou-se um movimento de cariz académico ligado a área da pesquisa, as jornadas científicas, produção de artigos e apresentação dos mesmos em seminários, isto calhou bem com o início do programa de doutoramento em 2010, então veio a ser uma mais valia porque precisava-se de activar a questão da pesquisa, mas não tinha muitas pessoas qualificadas para fazer isto, assim iniciaram parcerias entre FEC e Universidade Católica do Porto(UCP) no âmbito dos doutoramentos, vinda de professores para trabalhar directamente na área da pesquisa, então a pesquisa passou a ser algo, não é só falar do trabalho de fim de curso, é um processo que se torna um pouco mais envolvente, é certo que os desafios ainda são enormes, porque os estudantes, são poucos que estão envolvidos com pesquisa, que estão, isto é um desafio muito maior, porque a iniciação a pesquisa só se faz com os trabalhos de fim de curso, poderia</p>
--	--	--	--

			<p>acontecer um pouco antes, mas não há dúvida que o processo de AA veio a galvanizar este processo.”E1</p> <p>“porque falar de qualidade estamos a falar de um todo, de um todo, de um sistema, a qualidade não é feito só de algo que faz de uma pequena parte em detrimento das outras, vamos formar os docentes e pronto, os docentes tem nível de doutoramento já temos qualidade, não basta, vamos equipar as salas da melhor maneira possível e já teremos qualidade, não basta, vamos munir e incentivar os docentes para a pesquisa, envolver os docentes no sentido de fazer investigação com os estudantes, chamar os estudantes , vamos fazer uma pesquisa juntos, com este tema, são coisas que devem ser feitas.”E1</p> <p>“Precisamos ser mais ambiciosos e agressivos em tentar interagir com o mercado, porque a sensação, a comunicação que temos com a sociedade é esta que vai nos conseguir manter como IES o mercado está cada vez mais renhido, há cada vez mais IES a fazer marketing, a fazer melhor do que nós.”E1</p>
--	--	--	--

			<p>“a qualidade não é feita somente pelos docentes, não é feita somente pelos estudantes, deve envolver toda comunidade acadêmica, todas as suas condições de trabalho, formação, tudo faz a diferença neste processo, consciência para saúde, faz parte da qualidade, investir mais na prática do desporto.”E1</p> <p>“Os programas estão organizados, todas as disciplinas com seus conteúdos programáticos organizados, agora é possível ter um curso todo numa única brochura, se me lembro, antes, os conteúdos programáticos espalhados, cada um com seu formato, cada um apresentado a sua maneira, isto está ultrapassado. Nós já percebemos a linguagem da AA.” E2</p> <p>“As nossas próprias práticas na sala de aula tiveram que mudar em função daquilo que os estudantes identificaram como lacunas. Os professores tendem a ser cada vez mais abertos a participação dos próprios estudantes.”E2</p> <p>“Sim, porque um dos indicadores de qualidade é o grau acadêmico dos próprios docentes e nós sabemos que uma universidade que é universidade em principio é feita de Prof. Doutores se temos uma universidade que não tem</p>
--	--	--	--

			<p>doutores é sua tarefa procurar alcançar estes níveis dos seus docentes e da avaliação que estamos a fazer, dos documentos que estamos a ler sobre o ES e as orientações neles patentes, quase que foi obrigado a investir na formação, não só a nível académico dos docentes mas também capacitações pedagógicas, e principalmente introduzir o elemento investigação na sua carreira.”E2</p> <p>“Nós ainda somos uma Universidade de Ensino e a ênfase é ainda no Ensino e um pouco na Investigação, de forma menos sistemática a Extensão Comunitária é um elemento novo que estamos a introduzir, decorrente da AA que fizemos descobrir que não estamos a investir num dos principais pilares da Universidade que é a própria Extensão.”E2</p> <p>“como dissemos a AA para além de nos ajudar a perceber o nível de qualidade que nossos cursos tem também é um momento importante para compor-mos os nossos cursos, garantir a informação toda relativa ao curso está perto de nós porque quando nós fizemos uma AA, temos que trazer todos os elementos ligados ao curso próximo e ali avaliar de facto descobrimos, que tínhamos que procurar documentos que não tínhamos, por exemplo, vimos que grande parte dos nossos cursos eram iniciados sem uma pesquisa de mercado ou uma pesquisa formal, porque creio</p>
--	--	--	--

			<p>que tenha havido pesquisas informais, a questão de formalidade é um elemento importante no Ensino.”E2</p> <p>“para elevar a qualidade do ES, primeiro garantir um maior articulação entre os vários subsectores da educação, não vale a pena estar a falar de qualidade do ES se no ensino inicial, ensino primário, ensino secundário fazemos pouco, aliais é responsabilidade da universidade garantir a produção de conhecimento se seja usado na, nos níveis mais, níveis anteriores de educação o que acontece muito pouco em Moçambique(MZ) e isto cria esta fragmentação, esta falta de diálogo entre os vários subsectores de educação. Outra questão é estabilizar os programas, a muita alteração de programas, não se dá tempo para que eles amadureçam e isto desnorteia todo o sistema, depois é lutar contra a corrupção no ensino em geral, uma criança não pode crescer a saber que se suborna o professor, uma criança não pode crescer a saber que se pode comprar o certificado porque isto acaba com todo o sistema de ES, estas são algumas grandes enfermidades que afeta nosso ES.”E2</p> <p>“Sim, eu penso que sim, na verdade o que percebi que a AA é uma preparação para esta AE e é muito importante nós na AI descobrimos que existem alguns aspetos, ou por desconhecimento passamos despercebidamente, ou então ainda precisam de nos acautelar sobre alguns pontos que</p>
--	--	--	---

			<p>são relevantes ao nível do nosso percurso pensamos que apenas são aspetos mais pacíficos e mais leves, então, de acordo com as questões, os itens, colocado, nós percebemos que ainda precisamos de aprofundar ou então organizar certos materiais que são muito importantes e relevantes para a nossa própria organização interna para além da informação que pode ser fornecida e muito material, muitos aspetos nós já temos até, assim, conhecido de uma maneira, por memória, aleatória, lembro-me, por exemplo da questão colocada se havia evidencias de reuniões, relatórios, lembro-me, sim, nós fizemos reuniões, mas onde estão as evidencias?, e o que são evidencias?, são todos os dados que devem ser levantados aquando da realização de qualquer evento, então nós, a partir daí, começamos, a organizar as atas, assinar e a conservar e nós não tínhamos, apenas de estar a fazer, em relação por exemplo ao banco de dados, nós dizíamos, em memória, gente nosso departamento tem tantos, onde estão os registos?, não tínhamos nesta altura, então penso que a AI tem esta relação muito interessante, penso que capitalizado esta AI o processo de Ensino Aprendizagem poderá estar organizado.”E3</p> <p>“Bom, os resultados visíveis da AA que eu penso que temos, são, organização das pastas, se o Felipe quiser</p>
--	--	--	--

			<p>perguntar quantos estudantes tem, já sei onde encontrar a informação rapidamente, todas as pautas estão organizadas, se quiser saber de 2012 a 2016 quantos alunos passaram, já temos estes dados que antes apenas tínhamos em mente, em suma já temos um arquivo que até está escrito evidencias, desde as licenciaturas até aos mestrados e depois as pastas em termos digitadas, todas organizadas e penso que é uma mais valia, hoje quando preciso falar com estudante X não tenho seu contato vou ao banco de dados e tenho, quero saber a situação académica do estudante X vou a pasta e encontro logo, antes tinha que pedir ao registo académico, lá não sei aonde, para encontrar esta informação, eu acho que é um processo que facilita a vida de uma organização em pouco tempo as informações sobre alguma realidade já se tem porque estão organizadas, não estou a dizer que tudo está organizado, mas penso que aquilo que são as informações básicas estão mesmo organizadas e em termos de desenvolvimento curricular tb há mais facilidade em dizer neste dia(...) O que estamos a fazer, esta parte dos créditos académicos parece que deveriam ser assim, facilitou mesmo esta componente de revisão curricular, já sabemos hoje em dia organizar os documentos que podem servir de evidencias então é um processo que penso se for capitalizado a instituição sai muito mesmo a ganhar.”E3</p>
--	--	--	---

			<p>“Sim, já foram ouvidos, por exemplo, no departamento de educação, a um ano atrás, nós elaboramos o curso de educação de infância, que infelizmente não arrancou, mas a base da elaboração deste curso foi a auscultação dos empregadores, de alguma maneira, nos encontros, das várias reuniões escutamos as preocupações dos empregadores em função disto nos acautelamos quanto as nomes e conteúdos das disciplinas a oferecer.”E3</p> <p>“Bom, as medidas, são variadas e vou relacionar aquilo que vivo no dia a dia, então, eu ia potenciar o nível de exigência dos professores quanto aos estudantes, porque, ontem estava a refletir, com meus estudantes do terceiro ano, que tem dificuldade de redação e dizia, vocês como estudantes já tem os pontos, a gente nota que naqueles dois parágrafos tem os elementos necessários o problema é como fazer uma redação sequenciada, então este nível de exigência de fazer uma dissertação sequenciada(Introdução, desenvolvimento e conclusão) para alguns estudantes ainda falta até mesmo ao nível do mestrado, então penso que há necessidade de nós como docentes ser um pouco mais exigentes, se calhar elaborar mais atividades que visam desenvolvimento deste tipo de competência, eu dizia para os licenciados que</p>
--	--	--	---

			<p>deveriam fazer mais leitura, mais composição, para facilitar e superar as dificuldades que eles tem. A componente metodológica, também, eu penso, temos que potenciar, olhando os contextos e tipo de disciplina que temos. Nalgumas vezes caímos na exposição de nossas aulas, não digo que não devemos fazer, mas quando estamos em sala de aula, qual o exercício que o aluno deve ter para poder ganhar alguma competência que precisamos, então se nós apenas formos fazer cada vez mais novas exposições, é difícil, depois, outro aspeto, o acompanhamento dos trabalhos individuais, nós aqui ao nível da faculdade temos, parece que nalgumas vezes caímos na tentação de elaborar e deixar ao critério do estudante que faça seu trabalho individual e apenas nos apercebemos no dia em que ele trás para nós corrigirmos, então acho que há uma necessidade de orientação contínua do que o estudante tem que fazer, eu parto do principio que, como professor, vou corrigir qualquer coisa ou seja, aquilo que o estudante trouxe, eu vou corrigir, mas na verdade, o que eu já fiz com o estudante como exercício para que ele desenvolva, ganhe mais habilidades e faça melhor seu trabalho, isto penso que poderia ser melhorado. E a luz disto, penso que isto tem como consequência facilitar que o estudante comece a se introduzir na componente de pesquisa que também é importante que a produção do conhecimento, que é o grande pressuposto que deveríamos</p>
--	--	--	--

			<p>cultivar com os alunos, mas também vejo que em algum momento há uma fraqueza por parte dos docentes, nos damos apenas para corrigir, mas seria bom que fossemos modelos desta componente pesquisa, porque eu não vou ensinar uma coisa que não sei, eu fazer, produzir artigos, participar em conferências, ser um grande preocupação neste sentido, este espírito poderia melhorar que é a qualidade de ensino.”E3</p> <p>“Alguns docentes melhoraram o modo de lecionar. Outra coisa muito importante que a faculdade fez foi no ano passado, quando estava no segundo ano, no final do primeiro semestre, os departamentos dos cursos tinham uma reunião com seus estudantes, falavam com os estudantes e pediam que falassem o que não gostavam dos docentes, qual era o docente que tinha um comportamento inadequado para que também pudessem melhorar neste aspecto e foi uma experiência muito boa porque todos os estudantes contribuíam e falavam o que achavam dos docentes.”E4</p> <p>“eu posso fazer minha própria avaliação de acordo com a biblioteca, no tempo que entrei já encontrei muitos livros, mas a UCM continua investindo comprando novas obras e assim não existe nenhuma preocupação dos estudantes relacionada aos livros, nunca ouvi ninguém reclamar que a FEC não tem livros suficientes para o ensino, porque a</p>
--	--	--	---

			<p>biblioteca está super recheada de livros. Outra coisa que os colegas sempre dizem, a UCM sempre faz investimentos, em cada semestre tem um investimento, seja nas salas, no edifício, ela sempre quer fazer o melhor.”E4</p>
--	--	--	---

Apêndice 2- Grelha da análise de conteúdo das atas das reuniões do conselho de direção (ACD)

Ata N° e Data	Intervenientes	Tópicos tratados	Unidade de Registo	Indicadores
23/02/2015 Ata N° 1 Reunião Ordinária	C1 (Presidiu a reunião) Docentes (C9, C3, C7, C10, C11, C12, C13, C6, C8, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C2, C19, C5, C4) Ausentes: Ou: ACD1	- Avaliação interna - Matriculas	C1, realizar-se-á uma formação dos membros do conselho de avaliação interna; e a realização do primeiro encontro da comissão composta. Ressaltou a necessidade de os coordenadores fazerem as verificações, documentos(arquivo do curso), sobre quantos estudantes em cada curso, planos temáticos, materiais em uso, etc. Serão calendarizadas datas em que os coordenadores dos cursos serão convidados a apresentar o material (documentação do curso) á comissão de qualidade.	- formação dos membros da comissão de AA - Encontros da comissão de trabalho - AA circunscrita a criação e organização de documentos
04/03/2015 Ata N° 2 Reunião Ordinária	C1(Presidiu a reunião) Docentes (C9, C3, C7, C10, C11, C12, C13, C6, C8, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C2, C19, C5, C4)	Não registou-se ocorrências sobre práticas de AA		

	Ausentes: Não há registo de ausentes			
03/05/2015 Ata N° 3 Reunião Ordinária	C9(Presidiu a reunião) Docentes (C3, C7, C10, C11, C12, C4, C13, C6, C8, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C2, C19) Ausentes: C1, C5	- Secretaria - Registo Académico - Pagamento de propina - Reabilitação das infraestruturas	(...) “casa de banho vão ser reabilitadas.”C7 (...) “pintura arrancará somente no segundo semestre.” C7	- Reabilitação das infraestruturas - melhorias
20/05/2015 Ata N° 4 Reunião Ordinária	C1 (Presidiu a reunião) Docentes (C9, C3, C7, C10, C11, C12, C13, C6, C8, C13, C14, C15, C4, C16, C17, C18, C19, C5) Ausentes: C2	- Apreciação do documento sobre a visita de monitoria e supervisão - Feedback da ata anterior -Diversos	“ Apreciação do documento sobre visita de monitoria e supervisão de atividades, onde C1 orientou aos departamentos a serem visitados a organizar os documentos que serão necessários, citando, por exemplo, o plano de formação, número de docentes, regulamentos pedagógicos, carga horária de cada docente, conteúdos programáticos .	- AA resumida a organização de documentos – Evidências - intensão de fazer pesquisa de satisfação - pressão externa para a AA(Os documentos que devem ser preparados serão exigidos pela avaliação externa).

			<p>- C1 instou que se elaborasse um documento com historial e detalhes de funcionamento do laboratório de rádio</p> <p>- C1 recomendou a organização dos documentos, atas e acordos, de parceria entre faculdade e instituições nacionais e internacionais, concretamente Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere, IESE, Universidade Católica Portuguesa, Universidade Aberta, Progetto Mondo MILAL, etc.</p> <p>C1 ao que refere a infraestrutura a orientação foi que se criasse um arquivo de fotografias de toda a infraestrutura, campo de jogos, parque de estacionamento e outros.</p> <p>- C1 paralelamente indicou o Centro de Investigação para que fizesse pesquisas de satisfação aos utentes da cantina em áreas como higiene, qualidade dos alimentos, preços aplicados, etc.</p> <p>C1 ao falar de sinalizações e indicações das saídas de emergência, responsabilizou o Departamento de</p>	<p>- A visita de monitoria é uma prévia da avaliação externa pelo CNAQ</p> <p>- Preparação, recolha de evidências</p>
--	--	--	--	---

			<p>Educação para fazer o desenho de manual de procedimentos de emergência do local de trabalho.</p> <p>- C1 recomendou que a Pastoral Universitária e as relações públicas para documentarem as suas atividades.</p> <p>- C1 fez saber que a comissão de avaliação interna receberá uma visita da reitoria.</p> <p>- C1 fez saber que os processos de doutoramento em comunicação foram submetidos ao ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-profissional.</p>	
03/06/2015 Ata Nº 5 Reunião Ordinária	<p>C9 (Presidiu a reunião)</p> <p>Docentes (C1, C3, C7, C10, C11, C12, C13, C6, C8, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C4, C19, C5)</p> <p>Ausentes: C2</p>	<p>1- Exames, lista e salas vigilantes</p> <p>2- Revisão dos Currículos de Quatro anos</p>	<p>C1 recomendou que os cursos deverão ser agrupados em Ciência de Educação; Ciências de Comunicação e Estudos de Desenvolvimento e passou-se a análise das grelhas curriculares dos cursos.</p>	- reestruturação de departamentos

		3- Avaliação interna 4- Plano estratégico e Plano operacional 5- Exames extraordinários 6- Certificados 7- Diversos		
12/08/2015 Ata N° S/N Reunião Ordinária	C1(Presidiu a reunião) Docentes (C9, C3, C7, C10, C11, C12, C13, C6, C8, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C4, C2, C19, C5) Ausentes: Não há registo de ausentes	- Agenda principal era a preparação e apresentação de evidências de acordo com o Check list apresentado pela reitoria	Biblioteca: Falta apresentar o número de trabalhadores, género, número de computadores e fotos. Centro de Informática: falta apresentar fotos dos computadores, fazer um mapa que indica os pontos de internet, ter a política e regulamento do ICT, fotos de equipamento de filtragem de conteúdos ilícitos na rede/computadores da Faculdade, fotos das salas de informáticas e de Beemers nas salas de aula.	- preparação da visita de avaliação e monitoria da Reitoria

			<p>Relações Publicas: Falta evidências da atualização do WEB site.</p> <p>Secretaria: as práticas feitas devem ser digitadas para que virem “normas”.</p> <p>Registo Académico: tem o que foi pedido mas vai melhorar</p> <p>Diversos: A UB ainda não tem um plano Operacional e C9 e C26 ficaram responsáveis de o Criar.</p>	
19/08/2015 Ata N° S/N Reunião Ordinária	<p>C26 (Presidiu a Reunião) Docentes: C3, C2, C7, C27, C20, C12, C5, C11, C4, C15, C18, C6, C9</p> <p>Ausentes: Não há registo de ausentes</p>	Feedback sobre a preparação da Avaliação interna	<p>Foram dados Feedback</p> <p>- Centro de Investigação: Faltam fotos das jornadas científicas, e arquivo dos artigos apresentados nacionais e internacionais.</p> <p>- Os departamentos académicos: ainda a trabalhar nos conteúdos programáticos nas disciplinas que foram introduzidas no currículo de 4 anos.</p>	

			<p>- Secretaria: Processo completo. Falta tirar cópias de planos programáticos de 3 ano e fazer cópias das taxas e anexar ao regulamento atualizado.</p> <p>- Registo Académico: atualizar ficha de matricula aos processos individuais</p> <p>- Centro informática: Falta fazer mapa que mostra a disposição da rede de internet e lista dos laptops que foram alocados aos docentes.</p>	
--	--	--	--	--

Apêndice 3- Grelha da análise de conteúdo das Atas das Reuniões da Comissão de Autoavaliação (ACAA)

Ata Nº e Data	Intervenientes	Tópicos tratados	Unidade de Registo	Indicadores
01/04/2015 Ata Nº 1	C2 (Presidiu a reunião) Docentes (C3, C4, C5, C6) Ausentes: C1, C7, C8 Ou? CA1	- Familiarização com os instrumentos a serem usados na autoavaliação - Planificação das atividades	- C2 começou por explicar o processo de Autoavaliação(AA) - C4 sugeriu que avaliasse os instrumentos de recolha de dados para que os departamentos tenham consciência das evidencias - C5 mostrou haver fragilidades nas evidencias citando por exemplo Boletins da Republica, documentos legais sobre a aprovação dos cursos - C2 explicou sobre os tipo de evidencias na biblioteca, orçamento de compra de livros, número de livros existentes - C4 disse que seria bom priorizar a recolha de evidencias que dizem respeito a legalidade dos cursos	- débil consciência de evidências de qualidade ao nível dos departamentos. - fragilidade das evidências - identificação progressiva de evidências - ausência de periodicidade de reuniões da comissão. - precariedade do sistema de qualidade- como evidência geral - ausência da consciência da relevância das evidências

			- C6 propôs encontros todas as quartas feiras.	
08/04/2015 Ata N° 2	C2 (Presidiu a reunião) Docentes (C3, C4, C8, C6) Ausentes: C1, C7, C5	- Familiarização com os instrumentos a serem usados na autoavaliação - Planificação das atividades	- C2 começou por informar que não tem documentos de legalização dos cursos e que os departamentos devem localizar os mesmos - C2 apresentou a proposta de sub comissões de AA e as respetivas áreas a visitar, assim como as atividades a executar	- departamentos de cursos desorganizados, ausência de evidencias - indicação da Sub Comissão de autoavaliação - iniciativas de organização do processo de autoavaliação - visitas de supervisão e monitoria – inter pares
02/06/2015 Ata N°3	C2 (Presidiu a reunião) Docentes(C3, C5, C8, C6) Ausentes: C1, C7, C4	- Familiarização com os instrumentos a serem usados na autoavaliação - Planificação das atividades	- C8 em relação as subcomissões nada tinha sido feito embora como departamento esteja organizado para receber a visita. A dificuldade é por causa da ausência ou ocupações dos membros da comissão. - C5 fez referência que seu departamento está organizado e que alguns documentos foram encontrados.	- falta de tempo das Subcomissões para fazer a AA - Não há efetivamente prática de AA - AA resumida a busca e organização de documentos - trabalho de organização dos departamentos de cursos em termos de evidencias

			<ul style="list-style-type: none"> - C6 ficou responsável para calendarizar as visitas - C2 falou que a sala de evidencia já tem armários para colocar as pastas de arquivos 	<ul style="list-style-type: none"> - organização das visitas de monitoria interna - Investimento na AA
10/06/2015 Ata N°4	<p>C2 (Presidiu a reunião)</p> <p>Docentes(C1, C3, C5, C8, C6)</p> <p>Ausentes: C7 e C4</p>	- Apresentação do relatório de atividades da comissão	<ul style="list-style-type: none"> - C1 pediu a apresentação do relatório de atividades da comissão de avaliação da Faculdade - C2 explicou que fizeram 03 reuniões de planificação onde se definiu os parâmetros para a avaliação a ser feita em cada departamento. - C1 lembrou que os cursos devem conter 30 créditos e que cada disciplina deve ter até créditos e que na planilha de avaliação deve-se incluir anos de experiência de docentes e pediu uma lista das instituições parceiras 	<ul style="list-style-type: none"> - o diretor manifesta preocupação com a adequação de créditos acadêmicos - expressão de dúvidas quanto ao trabalho de AA - numero significativo de encontros da sub comissão - definição dos termos para AA - fator de qualidade efetividade dos docentes (tempo de experiencia) - atenção ao ambiente externo – parceiros para o ES de qualidade. - Ênfase no número de reuniões que não significa eficácia.

Apêndice 4- Diário de Bordo

Local, data, recurso, atividade realizada	Síntese Descritiva	Aprendizagem, reflexão crítica e comentários significativos - indicadores
<p>UB, 16 de Junho de 2014.</p> <p>Recurso: Circular</p> <p>Atividade Realizada: O Ponto Focal do DGQAI da Faculdade faz circular um comunicado sobre a preparação da visita de uma comissão da Reitoria [Avaliação Interna] onde pede que os coordenadores dos departamentos organizem toda informação relativa ao funcionamento do Departamento.</p> <p>Sujeito: Analista</p>	<p>Evidências a Recolher</p> <p>Planos curriculares; estudo de viabilidade/mercado de emprego dos cursos; Estudo de satisfação de empregadores; instrumentos de supervisão; procedimentos de avaliação de cursos; planificação de revisão curricular; procedimentos de avaliação de cursos planificação de revisão curricular; dados estatísticos de estudantes do departamento; dados do graduados dos cursos em avaliação; testes, Exames e TPCs dos cursos do departamento; plano de distribuição dos estudantes pelos locais de estágio; plano de acompanhamento de estágios;</p> <p>Relatório de estágios dos cursos do departamento, exemplares de monografias de cada curso; horários das aulas; Atas reuniões do departamento com estudantes e docentes; estrutura do acompanhamento dos graduados do departamento; anúncio de vagas para docentes do departamento; número de estudantes por curso e ano; situação académica de cada estudante; pautas; Relatórios de formação de docentes; Despachos e deliberações da Reitoria relativas ao departamento;</p>	<p>Um conjunto de evidências que deverão ser reunidos como forma de conhecer o departamento relativo a sua capacidade e organizar e sistematizar os diversos e diferente momentos relacionados a vida académica. É a fase de organizar o departamento – proporcionar o autoconhecimento. Não basta dizer eu fiz isto, eu fiz aquilo, onde está escrito? Que atas, fotos, documentos tem?</p> <p>- iniciativa para autoavaliação</p> <p>- definição de indicadores</p>

	fotos de realizações do departamento; relatório de supervisão de docentes; relatório das visitas às extensões; memorandos de entendimento com academias ou outras instituições que trabalham na área; desafios e metas.	
<p>Nampula, 8 e 9 de Novembro de 2014.</p> <p>Workshop “<i>Quality Assurance</i>” (Segurança de Qualidade) onde estiveram reunidos todos os diretores, diretores pedagógicos e Ponto focais de Qualidade das Unidades Básicas</p> <p>Sujeito: Participante</p>	<p>Partilha e análise da situação atual da segurança de qualidade nas Unidades Básicas com apresentação de um relatório oral sobre o que está sendo feito com êxito e os constrangimentos. Partilha das experiências da UCM relacionadas com a autoavaliação para preparar a avaliação externa, caso Centro de Ensino a Distância e Faculdade de Ciências de Saúde. No Segundo dia o tema era: O caminho para frente (<i>The way forward</i>)</p>	<p>- A UCM está preocupada com a avaliação externa e pergunta-se, até que ponto estamos preparados, o que falta, quais as prioridades?</p> <p>Neste sentido, como organizar um sistema de segurança de qualidade? Qual o papel e tarefa de casa departamento dentro da UB? Que Materiais de avaliação existem? Como utilizar os resultados da autoavaliação para o melhoramento da qualidade nas UBs? Planos de melhoria.</p> <p>A implementação de um sistema de garantia de qualidade, a distribuição de tarefas e responsabilidades caracteriza a fase inicial do processo de autoavaliação dentro de uma UB.</p>
<p>Nampula, 10 de Dezembro de 2014. Encontro</p> <p>- Reunião</p> <p>- Encontro com todos os coordenadores do</p>	<p>Sobre a criação de comissões para autoavaliação nas UBs, tendo como presidente da comissão o diretor e coordenador do curso a ser avaliado, um estudante, o coordenador do departamento de qualidade, e demais membros de direção(Pedagógico e administrador).</p>	<p>O processo de autoavaliação está a ganhar forma, a recolha de evidências(facto observável que comprova o grau de alcance do critério de verificação) deve ser uma atividade sistemática(diária, semanal, mensal, bimestral, trimestral, semestral). Será necessário mobilizar e sensibilizar os trabalhadores da UB, dos departamentos sobre a importância da existência de evidências(atas de encontros,</p>

Departamento de qualidade das UBs.	<p>- Recolha de evidências, fazer um check list do que existe e não existe a partir do guião de avaliação externa disponibilizado pelo CNAQ. Neste sentido a Sala de evidencias e escritório do Coordenador da qualidade deve estar devidamente equipado(Lap Top, Desk Top, disco duro, impressora multifuncional, estantes para guardar as evidências.</p> <p>Análise SWOT do departamento de garantia da qualidade da UCM.</p> <p>Forças: Existência de uma politica de garantia de qualidade da UCM(2012 – 2016), existência de coordenadores do departamento de qualidade, comprometimento e apoio da reitoria, diretores sensibilizados, existência de instrumentos de avaliação, equipa jovem, formação contínua.</p> <p>Fraqueza: falta de divulgação da política, fraca comunicação reitoria x UBs, falta de recursos materiais para o trabalho, falta de circulação de informações, fraco envolvimento da comunidade académica na preocupação pela qualidade, falta de plano de atividades.</p> <p>Oportunidades: Projecto Nuffic, CNAQ, INED, Avaliação Externa e Acreditação.</p>	<p>relatórios, fichas de avaliação – docentes & estudantes – Ensino aprendizagem)</p> <p>- Preocupação com a qualidade institucional</p> <p>- Formação</p> <p>- troca de experiencias</p> <p>- impulso para a AA</p>
Sujeito: Participante		

	Ameaça: Acreditação e Ranking	
Beira, 28 de Janeiro de 2015. Despacho nº 23/2015/UCM/R Sujeito: Analista	Com o despacho cria a comissão de Avaliação Interna da UCM – Reitoria para o processo de Avaliação e acreditação dos cursos.	- Criação da comissão de avaliação interna
Beira, 28 de Janeiro de 2015. Despacho nº 24/2015/UCM/R Sujeito: Analista	Pelo despacho cria as comissões de Autoavaliação nas Unidades Básicas(UBs) para o processo de avaliação e acreditação dos cursos. As referidas comissões são compostas pelos seguintes membros: a) Diretor da Unidade Básica(Presidente) b) Diretor Pedagógico(Vice-Presidente) c) Administrador d) Coordenador do curso a ser avaliado e) Ponto Focal de Qualidade	- Indicação dos membros da comissão de autoavaliação - tarefa de criar a sala de evidências - o início do processo de autoavaliação que culminará com o envio do relatório à Reitoria

	<p>f) Um estudante</p> <p>As comissões devem criar salas de evidências até ao dia 20 de Abril de 2015 e enviar o relatório final de autoavaliação à Reitoria antes ou até ao dia 30 de Maio de 2015.</p>	
<p>Beira, 24 de Abril de 2015.</p> <p>- Reunião da comissão de avaliação interna</p> <p>Reunião de preparação das visitas às UBs, para realizar atividade de monitorização e supervisão institucional – Avaliação Interna.</p> <p>Preparação das atividades a realizar pela comissão, definição da metodologia (recolha de dados empíricos (em cada UB e análise de dados ao nível central.</p>	<p>Para Recolha de dados elaborou-se uma lista com itens relacionados a área académica, investigação, internacionalização, registo académico, infraestruturas, recursos humanos, ICT, Administração e finanças, gestão, pastoral e extensão universitária.</p>	<p>A comissão planeja suas atividade de monitorização e supervisão às unidades básicas em vista da preparação a AA</p>

Sujeito: Analista		
Beira, 17 de Setembro de 2016. Relatório Relatório da visita de monitoria Sujeito: Analista	O relatório apresenta alguns aspetos constatados e algumas inquietações anotadas pela comissão de monitoria [avaliação interna] durante a visita a UB que decorreu entre os dias 31 de Agosto a 1 de Setembro de 2015.	- A comissão de Avaliação interna está a trabalhar
Beira, 23 a 26 de Fevereiro de 2016. Seminário de Capacitação em Metodologias e Ferramentas de Avaliação da Qualidade no Ensino Superior promovido pela UCM, os facilitadores eram do CNAQ. Sujeito: Participante	Foram abordados questões relacionadas a Qualidade do ES, processo de autoavaliação, indicadores, padrões e critérios de verificação, métodos e instrumentos de coleta e análise de dados da autoavaliação de cursos e instituição, relatório de autoavaliação, plano de melhorias.	Investimento em formação relacionada com preocupação com a qualidade

http://www.ucm.ac.mz/cms/noticias Funcionários da Biblioteca beneficiam-se de uma formação profissional Sujeito: Analista	Formação no âmbito de melhoria do conhecimento em relação a várias tarefas dos bibliotecários, dotando-os de ferramentas para proporcionar serviços de qualidade aos utentes. Os funcionários em nenhum momento devem apresentar dúvidas ou falta de conhecimentos relacionados a matérias da biblioteca na presença do estudante, afirmou a coordenadora.	Preocupação com a melhoria contínua dos seus serviços
http://www.ucm.ac.mz/cms/noticias UB Comemora o 1 de Junho junto com as crianças do centro de acolhimento Sujeito: Analista	Fazer conhecer e recordar sobre os seus direitos e deveres na sociedade e estar e conviver com as crianças no dia a elas dedicado	Atividades de Extensão comunitária
Maputo, Junho de 2016, Recebi por email CNAQ- Lançamento Edital para Avaliação Externa de Cursos e/ou Programas do Ensino Superior para Acreditação 2016 Sujeito: Analista	O Conselho Nacional da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), que é o órgão implementador e Supervisor do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), criado pelo Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro, dotado de funções específicas, deliberativas e reguladoras, em matéria de avaliação e acreditação de cursos e/ou programas, bem como das instituições de ensino superior em Moçambique na defesa do interesse público lança em 2016 o seu primeiro edital de Avaliação Externa de Cursos e/ou programas do Ensino Superior para acreditação tendo como meta avaliar pelo menos 45 cursos nas áreas de	A avaliação externa já é uma realidade. Como está o processo de autoavaliação, relatórios, planos de melhoria que constitui ferramenta para básica.

	Gestão, Engenharias, Ciências de Saúde e de Educação, basta para o efeito, a instituição interessada submeter o relatório de autoavaliação.	
<p>Painel, dia 10 de Agosto, festa de encerramento da celebração dos 20 anos da UCM Painel: UCM, nos próximos 20 anos: Assegurando Qualidade, Exigência, Internacionalização, Investigação, Inclusão Ao serviço do Futuro dos Moçambicanos.</p> <p>Orador: Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira – Magnífico Reitor da Universidade Católica de Moçambique.</p>	<p>A Universidade Católica se propõe a continuar a formar o seu corpo docente com vista a atingir a fasquia de 70 % de docentes com o nível de Doutoramento até o ano de 2020.</p> <p>De acordo com o Magnífico Reitor da UCM, nos próximos 20 anos, a aposta vai para uma visão estratégica marcada pela inovação tecnológica, tanto ao nível administrativo, como académico. “Sonhamos, por exemplo, que todos os estudantes da UCM possam aceder e usar as nossas Plataformas Digitais integradas (Portal Académico, com o Sistema Primavera, Registo Académico e Plataforma <i>Moodle</i>) ”. Para garantir um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e com metodologias inovadoras, faremos com que todas as Unidades Básicas da UCM estejam apetrechadas com recursos educativos e tecnológicos, para que, tanto os programas académicos de ensino à distância, como os presenciais, sejam acessíveis na modalidade online, permitindo que estudantes de qualquer canto do país e de outras partes do mundo possam decidir escolher a</p>	<p>A UCM está a elaborar o Plano Estratégico 2017 – 2021.</p> <p>Professores Doutores é uma exigência do CNAQ observável no indicador 4 – Corpo docente. Para UCM a formação do corpo docente tem sido uma prioridade acompanhada da produção científica</p>

	modalidade de ensino e o curso/programa acadêmico que querem frequentar Precisou o Magnífico Reitor.	
19/06/2016 O Diretores das Unidades Básicas-UCM receberam da Reitoria o pedido de indicação de Cursos e/ou Programas que poderiam ser submetidos a avaliação externa	No âmbito da preparação da avaliação externa de cursos e/ou programas preconizada pelo CNAQ, a Vice-Reitoria da Área Acadêmica e Desenvolvimento solicita às UB a indicação de cursos e/ou programas passíveis a serem submetidos ao processo de acreditação, até ao dia 1 de Agosto de 2016	Para que um curso seja acreditado, existem 4 indicadores-chave (Corpo docente, Currículo, Infraestrutura e, Pesquisa e extensão) que devem apresentar pontuação máxima (90 a 100%), no mapa de indicadores disponibilizado pelo CNAQ.

Apêndice 5- Quadro geral do número de atas dos Órgãos, departamentos, reuniões da Unidade Básica ano de 2015 e número de ocorrências sobre prática de autoavaliação (AA).

Órgão / departamento /Reunião grupos da UB	Número de Atas	Número de ocorrências sobre práticas de AA	Observações
Comissão da autoavaliação	04	15	
Conselho de direção	07	26	
Corpo Técnico Administrativo	02	0	
Contabilidade	02	0	
Centro de informática	03	0	
Intersectorial (RH, Património e PU)	01	0	
Conselho Científico	01	0	
Reunião geral de Docentes internos e externos	03	0	
Reunião com Chefes de Turma	01	0	
Reunião geral com os Estudantes	03	0	

Apêndice 6- Guião de Entrevista

Categorias	Subcategorias	Itens/questões orientadoras
<p>1-Orientação para ação a nível macro/Nacional(Referencial legal)</p> <p>Análise de conteúdo/documental</p>	<p>Decreto N ° 63/2007, de 31 de Dezembro, do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)</p> <p>Indicadores propostos pelo SINAQES</p> <p>Indicador 1: Missão e Objetivos</p> <p>Indicador 2: Gestão e/ou Governação (organização e Gestão dos mecanismos de Garantia da qualidade)</p> <p>Indicador 3: Currículo</p> <p>Indicador 4: Corpo Docente</p> <p>Indicador 5: Corpo Discente</p> <p>Indicador 6: Pesquisa e Extensão</p> <p>Indicador 7: Infraestruturas</p> <p>Indicador 8: Corpo técnico-administrativo</p> <p>Indicador 9: Internacionalização</p>	<p>- Conhece as orientações para ação a nível nacional?</p> <p>- Tiveram ou estão a ter algum impacto a nível interno/da UB?</p> <p>- As estruturas e os atores (dirigentes, docentes, pessoal técnico... estudantes...) conhecem ...</p>
<p>2-Orientação para ação de autoavaliação a nível institucional/UB</p>	<p>Ações institucionais</p> <p>Ações profissionais</p> <p>Nível da UCM</p>	<p>- “Que orientações existem para a construção e desenvolvimento da autoavaliação a nível institucional?”</p> <p>- Como se auto-organizam para monitorizar e avaliar a ação da UB?</p>

	<p>Nível da UB</p> <p>O que os departamentos de cada UB tem feito</p> <p>Que instrumentos tem usado?</p> <p>Que metodologia tem usado?</p> <p>Quando?</p> <ul style="list-style-type: none"> - agentes promotores - ações - intervenientes - métodos e instrumentos - resultados visados <p>referencial de autoavaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - modo de elaboração - formação/capacitação dos atores - efeitos previstos 	<ul style="list-style-type: none"> - Que referencial (se existe) para a realização da AA? (princípios, objetivos, metodologias, instrumentos...) - Que estruturas foram criadas para realizar essas ações? - Que formação foi disponibilizada para a ação dos diferentes intervenientes? - Que materiais foram concebidos para apoiar e suportar a AA? - Que efeitos foram previstos decorrentes da AA? - Como foram formados/capacitados? - Que atividades já foram feitas para promover e assegurar a implementação de um sistema de garantia de qualidade estruturado e sustentável de autoavaliação? - Quais os recursos DISPONIBILIZADOS? - Que etapas obedeceu o AA? Preparação, desenvolvimento, consolidação? - Tem manual de autoavaliação?
3-Ação para Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - sistema em ação - estrutura - atores - ações - objetos 	<ul style="list-style-type: none"> - Que práticas de autoavaliação existem? - Qual a finalidade principal da autoavaliação?

	<ul style="list-style-type: none"> - interações - métodos - instrumentos - obstáculos - imprevistos - participação 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe relação entre a autoavaliação e a avaliação externa promovida pelo MCTESTP? O Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional (<i>MCTESTP</i>) - E se há alguma consequência destas práticas - Métodos de AA? - Instrumentos/técnicas de AA? (análise swot? Outros?) - Que ações de autoavaliação foram desenvolvidas? - O que avaliaram? - Que resultados obtiveram? - Que metodologia usaram? - Quem as promoveu? - Quem é que interveio - Quais eram os objetivos? - Quais os métodos e instrumentos? - Como os dados são reunidos, tratados, trabalhados e difundidos? - Como interagem uns com os outros? - Relatórios de autoavaliação? Divulgado? - Que análise <i>swot</i> se pode fazer dessas iniciativas?
--	--	---

<p>4-Planos de orientação para ação de melhoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - relação entre autoavaliação e programas de melhoria - identificação de planos de melhoria - descrição dos planos - monitorização dos planos - planos de melhoria - Relatórios de autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Há resultados da autoavaliação? - Houve consequências resultantes do processo de AA? - Já há planos de melhoria decorrentes do processo de autoavaliação? - Quem, quando e como fizeram os planos? - Concretizados? - Monitorizados? - Planos de melhoria parte dos resultados relativo as forças e fraquezas? - Divulgação, sensibilização, implicação, “contratualização”: sim, não, como....
<p>5- Efeitos do plano de melhoria/autoavaliação (Impacto organizacional, profissional e social)</p>	<p>Impactos ao nível</p> <ul style="list-style-type: none"> - efeitos dos planos - efeitos conseguidos/alcançados - Estrutura dos cursos - Planificação didática - Estratégias de ensino - formação pedagógica dos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - O que efetivamente melhorou? Que passos foram dados? Já produziram resultados, em que áreas ou dimensões já são identificáveis melhorias decorrentes do processo de autoavaliação? - 3 pilares/dimensões: Ensino Aprendizagem, investigação, extensão comunitária? Em quais houve mais/menos impacto? Porquê? - Pode dizer-se que a prática de AA elevou a qualidade do ensino, das aprendizagens, da investigação, da internacionalização? - Há alguma pergunta não realizada à qual gostaria de responder? - No seu ponto de vista, que medidas tomaria para elevar a qualidade do Ensino; da Investigação e da Extensão?

	<ul style="list-style-type: none"> - situações de aprendizagem - relação com os contextos social, empresarial, etc - empregabilidade dos estudantes - produção científica - internacionalização - formação de docentes - Infraestruturas 	
--	---	--

Informantes privilegiados (fizeram parte do processo (etapas) de autoavaliação

- a) Diretor da Unidade Básica em questão;
- b) Coordenador do departamento de qualidade;
- c) Coordenador do curso;
- d) Estudante;
- e) Busca de evidências recolha de documentos: relatórios, despachos, planos de melhoria, instrumentos de autoavaliação, atas da comissão de autoavaliação, políticas de garantia de qualidade da UCM, leis, decretos;

Apêndice 7- Consentimento informado Entrevistados

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

ORIGINAL

Por favor, leia, com atenção, a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou pouco claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com o estudo que lhe foi proposto, queira assinar este documento.

Título do estudo: AUTOAVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR MOÇAMBICANO-UM ESTUDO NUMA UNIDADE BÁSICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Enquadramento: Projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, professor associado convidado na Universidade Católica do Porto, desenvolver na UCM, numa das suas Unidades Básicas.

Explicação do estudo: Trata-se de um estudo de caso e tem como objetivo pesquisar o estado atual do desenvolvimento do processo de implementação do subsistema de autoavaliação da qualidade do ensino superior na Universidade Católica de Moçambique (UCM), numa das suas Unidades Básicas. Pretendemos analisar o que está a fazer, como ocorre o processo de autoavaliação, que órgãos e instrumentos criaram, que dispositivos criaram, que relatórios foram feitos, que planos de melhorias foram elaborados e efetivados com os resultados da autoavaliação.

Condições e financiamento: Este estudo será em regime de voluntariado de todos os intervenientes. O estudo foi aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Católica do Porto.

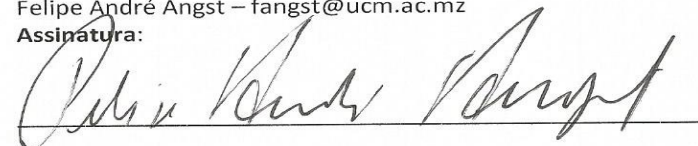
Confidencialidade e anonimato: O investigador garante a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua não utilização para outros objetivos que não os expressos neste consentimento.

Obrigado pela colaboração,

O Investigador responsável pela recolha e tratamento de dados:

Felipe André Angst – fangst@ucm.ac.mz

Assinatura:



Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Compreendi que está assegurada a liberdade de retirar o consentimento em qualquer altura sem que tal se traduza prejuízo para a minha pessoa.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária são fornecidos, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com garantia de confidencialidade e anonimato dadas pelo investigador.

Assinatura: Betinho A. A. Melinauha Data: 11/08/16

Este documento é composto de 1 página e feito em duplicado: uma via para o investigador, outra para a pessoa que consente.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

ORIGINAL

Por favor, leia, com atenção, a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou pouco claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com o estudo que lhe foi proposto, queira assinar este documento.

Título do estudo: AUTOAVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR MOÇAMBICANO-UM ESTUDO NUMA UNIDADE BÁSICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Enquadramento: Projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, professor associado convidado na Universidade Católica do Porto, desenvolver na UCM, numa das suas Unidades Básicas.

Explicação do estudo: Trata-se de um estudo de caso e tem como objetivo pesquisar o estado atual do desenvolvimento do processo de implementação do subsistema de autoavaliação da qualidade do ensino superior na Universidade Católica de Moçambique (UCM), numa das suas Unidades Básicas. Pretendemos analisar o que está a fazer, como ocorre o processo de autoavaliação, que órgãos e instrumentos criaram, que dispositivos criaram, que relatórios foram feitos, que planos de melhorias foram elaborados e efetivados com os resultados da autoavaliação.

Condições e financiamento: Este estudo será em regime de voluntariado de todos os intervenientes. O estudo foi aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Católica do Porto.

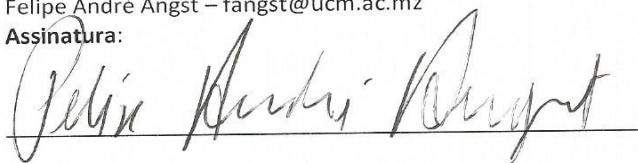
Confidencialidade e anonimato: O investigador garante a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua não utilização para outros objetivos que não os expressos neste consentimento.

Obrigado pela colaboração,

O Investigador responsável pela recolha e tratamento de dados:

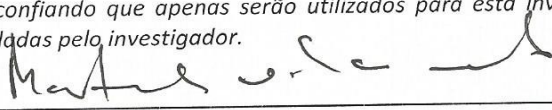
Felipe André Angst – fangst@ucm.ac.mz

Assinatura:



Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Compreendi que está assegurada a liberdade de retirar o consentimento em qualquer altura sem que tal se traduza prejuízo para a minha pessoa.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária são fornecidos, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com garantia de confidencialidade e anonimato dadas pelo investigador.

Assinatura: 

Data: 07/07/16

Este documento é composto de 1 página e feito em duplicado: uma via para o investigador, outra para a pessoa que consente.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

ORIGINAL

Por favor, leia, com atenção, a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou pouco claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com o estudo que lhe foi proposto, queira assinar este documento.

Título do estudo: AUTOAVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE - UM ESTUDO NA UNIDADE BÁSICA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Enquadramento: Projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, professor associado convidado na Universidade Católica do Porto, a desenvolver na UCM, Unidade Básica Faculdade de Educação e Comunicação.

Explicação do estudo: Trata-se de um estudo de caso tem como objetivo pesquisar o estado atual do desenvolvimento do processo de implementação do subsistema de autoavaliação da qualidade do ensino superior na Universidade Católica de Moçambique (UCM), na Unidade Básica da Faculdade de Educação e Comunicação. Pretendemos analisar o que está a fazer, como ocorre o processo de autoavaliação, que órgãos e instrumentos criaram, que dispositivos criaram, que relatórios foram feitos, que planos de melhorias foram elaborados e efetivados com os resultados da autoavaliação.

Condições e financiamento: Este estudo será em regime de voluntariado de todos os intervenientes. O estudo foi aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Católica do Porto.

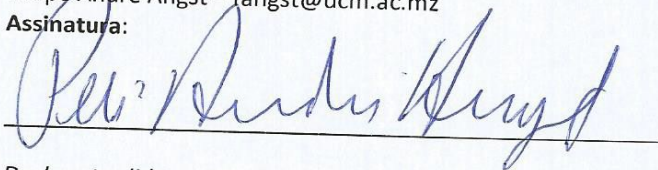
Confidencialidade e anonimato: O investigador garante a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua não utilização para outros objetivos que não os expressos neste consentimento.

Obrigado pela colaboração,

O Investigador responsável pela recolha e tratamento de dados:

Felipe André Angst – fangst@ucm.ac.mz

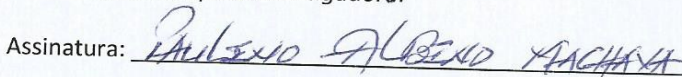
Assinatura:



Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Compreendi que está assegurada a liberdade de retirar o consentimento em qualquer altura sem que tal se traduza prejuízo para a minha pessoa.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária são fornecidos, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com garantia de confidencialidade e anonimato dadas pelo investigador.

Assinatura:



Data: 15/04/2016

Este documento é composto de 1 página e feito em duplicado: uma via para o investigador, outra para a pessoa que consente.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

ORIGINAL

Por favor, leia, com atenção, a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou pouco claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com o estudo que lhe foi proposto, queira assinar este documento.

Título do estudo: AUTOAVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR MOÇAMBICANO-UM ESTUDO NUMA UNIDADE BÁSICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Enquadramento: Projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, professor associado convidado na Universidade Católica do Porto, desenvolver na UCM, numa das suas Unidades Básicas.

Explicação do estudo: Trata-se de um estudo de caso e tem como objetivo pesquisar o estado atual do desenvolvimento do processo de implementação do subsistema de autoavaliação da qualidade do ensino superior na Universidade Católica de Moçambique (UCM), numa das suas Unidades Básicas. Pretendemos analisar o que está a fazer, como ocorre o processo de autoavaliação, que órgãos e instrumentos criaram, que dispositivos criaram, que relatórios foram feitos, que planos de melhorias foram elaborados e efetivados com os resultados da autoavaliação.

Condições e financiamento: Este estudo será em regime de voluntariado de todos os intervenientes. O estudo foi aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Católica do Porto.

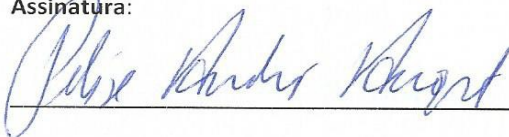
Confidencialidade e anonimato: O investigador garante a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua não utilização para outros objetivos que não os expressos neste consentimento.

Obrigado pela colaboração,

O Investigador responsável pela recolha e tratamento de dados:

Felipe André Angst – fangst@ucm.ac.mz

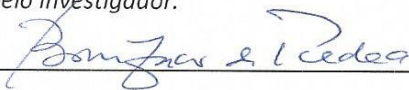
Assinatura:



Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Compreendi que está assegurada a liberdade de retirar o consentimento em qualquer altura sem que tal se traduza prejuízo para a minha pessoa.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária são fornecidos, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com garantia de confidencialidade e anonimato dados pelo investigador.

Assinatura: _____



Data: 25/05/16

Este documento é composto de 1 página e feito em duplicado: uma via para o investigador, outra para a pessoa que consente.